



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Przygotowanie ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego (na przykładzie szkół powiatu bydgoskiego)

Author: Beata Skotnicka

Citation style: Skotnicka Beata. (2017). Przygotowanie ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego (na przykładzie szkół powiatu bydgoskiego). Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

mgr Beata Skotnicka

**Przygotowanie ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z
uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego
(na przykładzie szkół powiatu bydgoskiego)**

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem naukowym
Prof. dra hab. Zenona Gajdzicy
oraz promotora pomocniczego
dr Magdaleny Bełzy

CIESZYN 2017

Oświadczenie promotora pracy doktorskiej

Oświadczam, że niniejsza praca doktorska została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

Data Podpis promotora pracy

Oświadczenie promotora pomocniczego pracy doktorskiej

Oświadczam, że niniejsza praca doktorska została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

Data Podpis promotora pracy.

Oświadczenie autora pracy doktorskiej

Świadom/a odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza praca doktorska została napisana przez mnie samodzielnie pod kierunkiem Promotora i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity Dz.U. z 2000 r., nr 80, poz. 904 z późniejszymi zmianami).

Oświadczam także, że przedstawiona praca doktorska nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem stopnia naukowego.

Oświadczam ponadto, że załączona do pracy doktorskiej płyta CD zawiera elektroniczny pełen zapis (w jednym pliku) pracy.

Wyrażam również zgodę na udostępnianie pracy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych w ramach Śląskiej Biblioteki Cyfrowej, której

Biblioteka Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji jest częścią.

Data Podpis autora pracy

**Przygotowanie ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną
potrzebą kształcenia specjalnego
(na przykładzie szkół powiatu bydgoskiego)**

Streszczenie

W rozprawie została podjęta problematyka kształcenia inkluzyjnego uczniów z niepełnosprawnościami w środowisku szkoły wiejskiej oraz ukazania znaczenia środowiskowych i kulturowych determinantów, wpływających na przebieg tego procesu. Wdrożenie w życie szczytnych celów edukacji inkluzyjnej na wsi, w codziennej praktyce nadal napotyka na wiele trudności związanych z uwarunkowaniami środowiskowymi i ekonomicznymi w relacji miasto-wieś. Przemiany społeczno-gospodarcze, zapoczątkowane w latach 90-tych XX wieku w znacznym stopniu wpłynęły na zmianę podejścia do edukacji osób niepełnosprawnych promując włączanie jako jeden z najważniejszych czynników wspólnego funkcjonowania osób pełno- i niepełnosprawnych, nie tylko w systemie edukacji, ale we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Jednak pomimo wielu wprowadzonych zmian nadal widoczne są nierówności w dostępie do oświaty dzieci i młodzieży z terenów wiejskich. W środowisku tym dostęp jest niełatwy nie tylko do edukacji, ale również do wszelkich instytucji kulturalno-oświatowych i sportowych, a także opieki pedagogiczno-psychologicznej.

Celem rozważań niniejszej dysertacji było z jednej strony zbadanie podstawowych szkół wiejskich powiatu bydgoskiego pod kątem ich przygotowania do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz poznanie i rozpatrzenie uwarunkowań nastawienia nauczycieli do edukacji inkluzyjnej. Z drugiej zaś – rozpatrzenie jakie funkcje spełniają wspomniane szkoły na rzecz szerszego systemu, a mianowicie społeczności lokalnej, w której funkcjonują osoby niepełnosprawne oraz sprawdzenie realizacji założeń edukacji inkluzyjnej w ogólnodostępnych szkołach wiejskich, a także próba wskazania kierunków, w których powinny podążać zmiany.

Praca podzielona jest na pięć części. W części pierwszej znalazły się teoretyczne podstawy badań. W rozdziale pierwszym przedstawione zostały koncepcje i definicje niepełnosprawności oraz ich ewolucja na przestrzeni wieków. Zaprezentowano też modele niepełnosprawności oraz opisano pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych. W rozdziale drugim za-

warto podstawy prawne edukacji osób niepełnosprawnych. W rozdziale trzecim omówiono formy organizacyjne kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami w polskim systemie oświaty. Rozdział czwarty poświęcony jest tematyce wsparcia ucznia niepełnosprawnego. W rozdziale tym przedstawiono koncepcje wsparcia społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem wsparcia ucznia niepełnosprawnego i jego rodziny. Rozdział piąty zawiera charakterystykę pojęć środowiska, z wyróżnieniem środowiska lokalnego miasta i wsi oraz jego specyficznych uwarunkowań. W rozdziale szóstym omówiono zagadnienie edukacji na terenach wiejskich.

Część druga zawiera opis koncepcji badań własnych. Zawarto tu cel badań i problematykę badań, hipotezy, zmienne oraz ich wskaźniki, opis grupy badanej, jak również sposób organizacji i przebieg badań. Rozdział ten opisuje też, jakie strategie zostały zastosowane w badaniach oraz przedstawia istotne w kontekście analizy danych teorie wykorzystane do jej interpretacji.

Trzecia część to deskrypcja, która przedstawia analizę materiału badawczego, zebranego podczas badań w ogólnodostępnych szkołach wiejskich z powiatu bydgoskiego. Poszczególne podrozdziały stanowią odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Dzięki analizie statystycznej, uzyskano w przekonaniu autorki złożony obraz przygotowania ogólnodostępnych szkół wiejskich do realizacji edukacji inkluzyjnej oraz nastawienia nauczycieli do tego typu nauczania, który pozwala pokazać związki, jakie występują pomiędzy poszczególnymi czynnikami.

Część czwarta to egemplifikacja przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. W rozdziale tym przedstawiono jakościową interpretację wybranych szkół wiejskich.

W części piątej zaprezentowano propozycję rozwiązań praktycznych z wykorzystaniem bioekologicznej teorii systemów Urie Bronfenbrennera, mogącą stanowić implikacje dla praktyki edukacji inkluzyjnej. Wyróżnione przez Bronfenbrennera systemy mikro, mezo, egzo i makro zostały wykorzystane do umiejscowienia w nich odpowiednich działań, przyczyniających się do poprawy funkcjonowania szkoły wiejskiej w realizacji edukacji inkluzyjnej oraz zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

W niniejszej dysertacji dzięki połączeniu metod ilościowych i jakościowych możliwe było głębsze i wieloaspektowe ukazanie przygotowania i funkcjonowania ogólnodostępnej

szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Badania ilościowe dostarczyły danych statystycznych, mogących służyć porównywaniu sytuacji edukacyjnej ucznia niepełnosprawnego w środowisku szkoły wiejskiej w powiecie bydgoskim z innymi środowiskami wiejskimi w Polsce. Ponadto uzyskane wyniki ilościowe wykazały, że istotnym elementem powodzenia wszystkich działań edukacyjnych jest odpowiednie, dopasowane do potrzeb poszczególnych grup, wsparcie społeczne oraz wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej warunkująca pozytywne nastawienie do tego typu edukacji. Badania jakościowe, będące egzemplifikacją badań ilościowych ukazały natomiast pogłębiony obraz rzeczywistości edukacyjnej zarówno uczniów, jak i nauczycieli ze środowiska wiejskiego. Obraz ten jest niejednorodny. Z jednej strony, ukazane zostały problemy, z którymi borykają się szkoły wiejskie, z drugiej zaś pokazano, że nawet w trudnych warunkach edukacja uczniów niepełnosprawnych może stanowić źródło inspiracji dla dyrektorów i nauczycieli oraz być przykładem wykorzystywania potencjału tkwiącego w kapitale ludzkim do budowania kapitału społecznego.

Słowa kluczowe: edukacja inkluzyjna, szkoła wiejska, uczeń z niepełnosprawnością, nauczyciel, środowisko lokalne.

Preparation of mainstream country schools to work with students with a Statement for special education

(sample of Bydgoszcz district schools)

Summary

The issue taken in the dissertation was the inclusive education of students with disabilities in an environment of rural schools as well as the significance of environmental and cultural determinants that affect this process. Implementing the idealistic goals of inclusive education in the country schools in everyday practice still facing many difficulties associated with environmental and economic considerations in the town-village relation. Social and economic changes, initiated in the 90s of the twentieth century greatly influenced the change in approach to education, promoting inclusion of people with disabilities as one of

the most important factors of functioning together people with and without disabilities, not just in the education system, but in all areas of social life. However, despite many changes they are still visible inequalities in access to education of children and young people from rural areas. In this environment, the access is not easy not only to education but also to all cultural and educational institutions and sports, as well as pedagogical and psychological care.

The aim of the dissertation was from one side to examine primary mainstream country schools in Bydgoszcz district, in terms of their preparation for work with students with pronounced need for special education and the recognition and consideration of the determinants of attitudes of teachers to inclusive education. On the other hand - consideration what functions fulfill the mentioned school for the wider system, for the local communities in which disabled persons functioning, and checking the implementation of the objectives of inclusive education in mainstream schools in country side as well as an attempt to indicate the directions in which they should follow the changes.

The dissertation is divided into five parts. In the first part are the theoretical basis for research. The first chapter presents the concepts and definitions of disability and their evolution over the centuries. Also models of disability and description of the concept of special educational needs are presented. The second chapter contains the legal basis for the education of persons with disabilities. The third chapter discusses the organizational forms of education of students with disabilities in the Polish education system. The fourth chapter is devoted to support of a student with a disability. This chapter presents the concepts of social support, emphasizing support of a student with a disability and his family. The fifth chapter is a description of the environment term, highlighting local environment of the city and the country side and its specific conditions. The sixth chapter discusses the issue of education in the country side areas.

The second part describes the concept of research. It contains the aim of the study, research problems, hypothesis, variables and their indicators, description of the study group, as well as the organization of the study. This chapter also describes what strategies were used in the study and presents important theories in the context of the interpretation of data analysis.

The third part is description, which presents an data analysis collected during the research in mainstream country schools of Bydgoszcz district. The following chapters are the answers to the research problems. Through statistical analysis obtained, in the author's

opinion, the composite image of preparation of mainstream country schools to implement inclusive education and teachers' attitude to this type of teaching that allows to show the relationships that exist between the various factors.

The fourth part is the exemplification of the preparation of the mainstream village schools to work with students with pronounced need for special education. This chapter shows the qualitative interpretation of selected mainstream schools.

In the fifth part is presented a proposal of practical solutions with the use of Urie Bronfenbrenner bio-ecological systems theory, which might be the implications for the practice of inclusive education. Highlighted by Bronfenbrenner micro, meso, exo and macro systems were used to place appropriate activities in them, contributing to the better functioning of country schools in the implementation of inclusive education and to meet the special educational needs of students with a pronounced need for special education.

In this dissertation through a combination of quantitative and qualitative methods deeper and multi-faceted preparation and functioning of the mainstream country schools to work with students with pronounced need for special education was shown. Quantitative studies have provided statistical data, which may serve to compare the educational situation of a student with a disability in an environment of country school in the district of Bydgoszcz with other country sides in Poland. The quantitative results obtained also that an important element in the success of all educational activities is appropriate, to the needs of particular groups, social support, as well as the knowledge of special education which determines a positive attitude to this type of education. Qualitative research, which is an exemplification of quantitative research show deepened image of the educational reality both students and teachers from the country side environment. This picture is not homogeneous. On the one hand, the problems faced by country schools have been shown, on the other hand it shows that even in difficult conditions education of students with disabilities can be a source of inspiration for head teachers and teachers and can be used as an example of use of the potential of human capital to build social capital.

Keywords: inclusive education, country school, a student with a disability, teacher, local environment.

Spis treści

Wstęp	4
Część pierwsza Teoretyczne podstawy badań	9
Rozdział 1. Niepełnosprawność i uczeń z niepełnosprawnością w świetle literatury przedmiotu – wybrane rozważania	9
1.1. Pojęcie niepełnosprawności.....	9
1.2. Modele niepełnosprawności.....	21
1.3. Dziecko z niepełnosprawnością jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych.....	34
Rozdział 2. Podstawy prawne edukacji osób niepełnosprawnych	50
2.1. Prawa międzynarodowe dotyczące osób niepełnosprawnych.....	50
2.2. Prawa i obowiązki ucznia niepełnosprawnego w polskim systemie oświaty.....	58
Rozdział 3. Formy organizacyjne kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w polskim systemie oświaty	65
3.1. Przemiany kształcenia specjalnego.....	65
3.2. Kształcenie segregacyjne.....	70
3.3. Kształcenie integracyjne.....	72
3.4. Kształcenie inkluzyjne (włączające).....	80
3.5. Kształcenie indywidualne.....	88
Rozdział 4. Wsparcie ucznia niepełnosprawnego	91
4.1. Pojęcie i koncepcje wsparcia społecznego.....	91
4.2. Wsparcie ucznia niepełnosprawnego i jego rodziny.....	101
Rozdział 5. Specyficzne uwarunkowania środowiska wiejskiego	107
5.1. Pojęcie środowiska.....	107
5.2. Środowisko lokalne miasta i wsi.....	115
5.2.1. Miasto.....	118
5.2.2. Wieś.....	120
Rozdział 6. Edukacja na terenach wiejskich	128
6.1. Szanse edukacyjne na terenach wiejskich.....	128
6.2. Szkoła wiejska jako element środowiska lokalnego.....	136
Część druga Metodologiczne podstawy badań własnych	151
1. Założenia metodologiczne badań własnych.....	151
2. Istota badań ilościowych i jakościowych.....	154
3. Cel i przedmiot badań.....	158
4. Problemy badawcze.....	160
5. Hipotezy.....	163
6. Zmienne i wskaźniki.....	167
7. Metody, techniki i narzędzia badań.....	171
8. Dobór próby, organizacja i przebieg badań.....	176

Część trzecia Przygotowanie ogólnodostępnej podstawowej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego – analiza wyników badań własnych.....	179
Część czwarta Egzemplifikacja przygotowania ogólnodostępnej podstawowej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego na przykładzie wybranych szkół powiatu bydgoskiego.....	246
Część piąta Propozycje rozwiązań praktycznych – implikacje dla praktyki edukacji inkluzyjnej.....	276
Zakończenie.....	297
Bibliografia.....	299
Wykaz tabel.....	318
Wykaz wykresów.....	319
Wykaz schematów.....	320
Aneks.....	322

WSTĘP

Polska od początku lat dziewięćdziesiątych podejmuje wiele cennych inicjatyw na rzecz inkluzji edukacyjnej dziecka niepełnosprawnego. Kierunek rozwoju polityki oświatowej zmierza w stronę promowania edukacji włączającej – inkluzyjnej¹. Włączanie nie oznacza tylko umieszczania dzieci niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych, ale także zmianę tych szkół, tak by lepiej odpowiadały na różnorodne potrzeby dzieci i organizowały dla nich stosowne wsparcie. Szkoła ogólnodostępna powinna zapewniać dostęp do pełnego zakresu oferty edukacyjnej i umożliwiać pełną integrację społeczną wszystkim uczniom.

Szkoła jako środowisko wychowawcze jest jednym z najważniejszych elementów kształtowania się postaw młodego człowieka. Edukacja inkluzyjna sprawia, że uczniowie z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, mogą włączać się do życia społecznego i aktywnie w nim uczestniczyć. Nawiązują relacje społeczne, uczą się współpracy w zespole oraz socjalizują się z grupą rówieśniczą. Aby proces ten przebiegał prawidłowo niezbędna jest specjalistyczna wiedza nauczycieli na temat niepełnosprawności, specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz odpowiednie przygotowanie szkoły do pracy z tymi uczniami.

Integracja edukacyjna jest tematem obecnym w rodzimej literaturze przedmiotu od wielu lat. Nauczanie integracyjne oraz jego nurt - nauczanie inkluzyjne rozwija się obecnie dzięki zmianom legislacyjnym, które stwarzają lepsze warunki pobierania nauki przez dzieci i młodzież² niepełnosprawną w placówkach ogólnodostępnych. Jedną z takich zmian jest wprowadzenie Karty Praw Osób Niepełnosprawnych uchwalonej przez Sejm RP, której zapisy gwarantują osobom niepełnosprawnym prawo do nauki w szkołach wspólnie ze swoimi pełnosprawnymi rówieśnikami, jak również do korzystania ze szkolnictwa specjalnego lub edukacji indywidualnej. W myśl przepisów prawa każde dziecko ma prawo do nauki bez względu na rodzaj niepełnosprawności lub schorzenia w jak najmniej ograniczającym je środowisku. Skoro takie prawo przysługuje uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, to należałoby zastanowić się czy szkoły ogólnodostępne są przygotowane na przyjęcie tych uczniów oraz w jakim zakresie obowiązek ten jest

1 Z uwagi na stosowanie zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w aktach normatywnych pojęć edukacja włączająca i edukacja inkluzyjna w niniejszej pracy pojęcia te traktuję jako synonimiczne. Dokładniej na ten temat piszę w rozdziale 3, s. 80-81.

2 Prowadzone badania dotyczą szkół podstawowych z terenów wiejskich, dlatego podmiotem moich zainteresowań są dzieci uczęszczające do klas I-VI tychże szkół. W pracy zamiennie stosuję pojęcie dziecko/uczeń niepełnosprawny. Sformułowania „dzieci i młodzież niepełnosprawne” dotyczą tekstów ustaw i rozporządzeń oraz przywołanych cytowań z literatury przedmiotu.

realizowany na rzecz ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

W literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej i nie tylko sporo miejsca poświęca się edukacji ucznia niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej³. Edukacja dzieci niepełnosprawnych jest tematem ważnym, jednak w wielu opracowaniach powstałych na ten temat zbyt mało miejsca poświęca się ciągle szkole wiejskiej, która pełni rolę placówki inkluzyjnej ze względu na brak w pobliżu innej placówki, mogącej zaspokoić potrzeby ucznia niepełnosprawnego.

Dostępne opracowania ukazują szczerze sytuację ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w środowisku szkoły wiejskiej i dotyczą głównie województw: łódzkiego, dolnośląskiego, mazowieckiego oraz śląskiego⁴. Tereny wiejskie województwa kujawsko-pomorskiego nie zostały do tej pory zbadane pod kątem przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. W przygotowanej rozprawie wskazane zagadnienie stanowi centralny punkt moich zainteresowań badawczych. Sądzę, że jest to temat ważny społecznie, a zarazem interesujący poznawczo z uwagi na brak aktualnych, szerszych danych w tym zakresie. Obecne w literaturze analizy wskazują na znacznie trudniejszą sytuację osób niepełnosprawnych, żyjących na wsi w stosunku do tej samej grupy osób zamieszkałych w miastach. Wiele wskazuje na to, że większość z nich ma problem z dostępem do edukacji,

3 A. Zamkowska, *Formy wsparcia ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Społeczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Wyd. Impuls, Kraków 2009; Z. Gajdzica, *Wybrane uwarunkowania procesu kształcenia ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym w niższych klasach szkoły podstawowej ogólnodostępnej*, [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Wyd. UMCS Lublin 2003; A. Hulek, *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Wyd. WSP, Kraków 1992; H. Łaś, *Wiedza nauczycieli szkół publicznych o kształceniu dzieci niepełnosprawnych*, [w:] D. Osik, A. Wojnarowska (red.), *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wyd. UMCS, Lublin 2001; I. Chrzanowska, *Niepełnosprawny w szkole. Z analiz dotyczących kompetencji szkolnych i realizacji przez szkoły standardu stwarzania warunków zapewniających rozwój osobom niepełnosprawnym*, [w:] M. Bielska-Łach (red.), *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Wyd. APS, Warszawa 2009; I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Wyd. Impuls, Kraków 2010; I. Chrzanowska, *Czy szkoła ogólnodostępna jest dostępna? Perspektywy powodzenia działań normalizacyjnych w edukacji uczniów upośledzonych umysłowo*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009; L. Legierska, *Uczeń niepełnosprawny w reformowanej przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. O realnych efektach radosnej twórczości legislacyjnej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Wyd. Impuls, Kraków 2013.

4 I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji- pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009; I. Chrzanowska, *Jakość kształcenia i wyrównywanie szans- o zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych na terenach wiejskich*, [w:] T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna-koncepcje i rzeczywistość*, Szczecin 2008; B. Gąciarz, A. Ostrowska, *Integracja społeczna i aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych zamieszkałych w małych miastach i na terenach wiejskich- uwarunkowania sukcesów i niepowodzeń*, IFiS PAN, Warszawa 2008.

dostosowanej do ich potrzeb⁵.

Brak dostępu do źródeł kultury, specjalistycznej pomocy, rehabilitacji oraz szybkiej diagnozy a także oddalenie od ośrodków wielkomiejskich powodują, że dzieci niepełnosprawne z terenów wiejskich ulegają często podwójnemu wykluczeniu. Po pierwsze ze względu na swoją niepełnosprawność, a po drugie, ze względu na miejsce zamieszkania. Dzieci niepełnosprawne zamieszkałe na terenach wiejskich, aby skorzystać z pomocy szkół integracyjnych lub specjalnych muszą najczęściej pokonywać duże odległości, co stanowi znaczne utrudnienie w dostępie do tych placówek. Ponadto odizolowane od środowiska rodzinnego, sąsiedztwa i znanych rówieśników z miejsca zamieszkania przeżywają dodatkowy stres. Sytuacja materialna rodzin dzieci niepełnosprawnych z terenów wiejskich również stanowi poważną przeszkodę w podjęciu decyzji o wyborze szkoły dla ich dziecka dlatego wybierają szkołę jak najbliżej miejsca zamieszkania. Uwarunkowania socjoekonomiczne oraz środowiskowe powodują, że często ogólnodostępna szkoła wiejska jest najbliżej położonym, dostępnym i jedynym miejscem edukacji dla dzieci z terenów wiejskich. Można postawić tezę, że z uwagi na brak w pobliżu innych placówek mogących zapewnić edukację i udzielić wsparcia uczniowi z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego ogólnodostępna szkoła wiejska stanowi ważne miejsce nie tylko edukacji ale przede wszystkim diagnozy, wsparcia i pomocy temu uczniowi oraz jego rodzinie.

Szkoła ogólnodostępna powinna być przygotowana na przyjęcie każdego ucznia. Powinna być pozbawiona barier architektonicznych i wyposażona w niezbędny sprzęt. Takie oczekiwania mogą wydawać się oderwane od naszej rzeczywistości. Skoro jednak uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego ma prawo do nauki w szkole ogólnodostępnej, to konsekwencją tego jest zapewnienie mu odpowiednich warunków. Wszystkie dzieci mają bowiem takie same prawa i w związku z tym powinny liczyć na zagwarantowanie im realizacji tych praw poprzez dobrze zorganizowany system pomocy i wsparcia.

5 I. Chrzanowska, *Niepełnosprawny w szkole. Z analiz dotyczących kompetencji szkolnych i realizacji przez szkoły standardu stwarzania warunków zapewniających rozwój osobom niepełnosprawnym*, [w:] M. Bielska-Łach (red.), *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Wyd. APS, Warszawa 2009; I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Wyd. Impuls, Kraków 2010; I. Chrzanowska, *Czy szkoła ogólnodostępna jest dostępna? Perspektywy powodzenia działań normalizacyjnych w edukacji uczniów upośledzonych umysłowo*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009; L. Legierska, *Uczeń niepełnosprawny w reformowanej przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. O realnych efektach radosnej twórczości legislacyjnej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Wyd. Impuls, Kraków 2013.

W przygotowanej rozprawie zajęto się zagadnieniami, związanymi z przygotowaniem placówki edukacyjnej jaką jest ogólnodostępna podstawowa szkoła wiejska, do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Podjęty temat wiąże się bezpośrednio z przesłaniem Marii Grzegorzewskiej „nie ma kaleki, jest człowiek”. Poruszane problemy, znajdują się w obszarze zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, m in. pedagogiki – zwłaszcza specjalnej i społecznej, psychologii, socjologii i medycyny dlatego; w przyjętej procedurze badań oraz podczas prowadzenia analiz zastosowano zalecenia charakterystyczne dla metodologii nauk społecznych.

Celem rozważań niniejszej dysertacji było z jednej strony zbadanie podstawowych szkół wiejskich powiatu bydgoskiego pod kątem ich przygotowania do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz poznanie i rozpatrzenie uwarunkowań nastawienia nauczycieli do edukacji inkluzyjnej. Z drugiej zaś – rozpatrzenie jakie funkcje spełniają wspomniane szkoły na rzecz szerszego systemu, a mianowicie społeczności lokalnej, w której funkcjonują osoby niepełnosprawne oraz sprawdzenie realizacji założeń edukacji inkluzyjnej w ogólnodostępnych szkołach wiejskich, a także próba wskazania kierunków, w których powinny podążać zmiany.

Praca podzielona jest na pięć części. W części pierwszej znalazły się teoretyczne podstawy badań. W rozdziale pierwszym przedstawione zostały koncepcje i definicje niepełnosprawności oraz ich ewolucja na przestrzeni wieków. Zaprezentowano też modele niepełnosprawności oraz opisano pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych. W rozdziale drugim zawarto podstawy prawne edukacji osób niepełnosprawnych. W rozdziale trzecim omówiono formy organizacyjne kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami w polskim systemie oświaty. Rozdział czwarty poświęcony jest tematyce wsparcia ucznia niepełnosprawnego. W rozdziale tym przedstawiono koncepcje wsparcia społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem wsparcia ucznia niepełnosprawnego i jego rodziny. Rozdział piąty zawiera charakterystykę pojęć środowiska, z wyróżnieniem środowiska lokalnego miasta i wsi oraz jego specyficznych uwarunkowań.

W rozdziale szóstym omówiono zagadnienie edukacji na terenach wiejskich.

Część druga zawiera opis koncepcji badań własnych. Zawarto tu cel badań i problematykę badań, hipotezy, zmienne oraz ich wskaźniki, opis grupy badanej, jak również sposób organizacji i przebieg badań. Rozdział ten opisuje też, jakie strategie zostały zastosowane w badaniach oraz przedstawia istotne w kontekście analizy danych teorie jej interpretacji.

Trzecia część to deskrypcja, która przedstawia analizę materiału badawczego, zebranego podczas badań w ogólnodostępnych szkołach wiejskich z powiatu bydgoskiego. Poszczególne podrozdziały stanowią odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Dzięki analizie statystycznej, uzyskano w moim przekonaniu złożony obraz przygotowania ogólnodostępnych szkół wiejskich do realizacji edukacji inkluzyjnej oraz nastawienia nauczycieli do tego typu nauczania, który pozwala pokazać związki, jakie występują pomiędzy poszczególnymi czynnikami.

Część czwarta to egzemplifikacja przygotowania ogólnodostępnej podstawowej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. W rozdziale tym przedstawiono jakościową interpretację wybranych szkół wiejskich.

W części piątej zaprezentowano propozycję rozwiązań praktycznych z wykorzystaniem bioekologicznej teorii systemów Urie Bronfenbrennera, mogącą stanowić implikacje dla praktyki edukacji inkluzyjnej. Wyróżnione przez Bronfenbrennera systemy mikro, mezo, egzo i makro zostały wykorzystane do umiejscowienia w nich odpowiednich działań, przyczyniających się do poprawy funkcjonowania szkoły wiejskiej w realizacji edukacji inkluzyjnej oraz zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

Przedstawiona praca stanowi próbę ukazania przygotowania i funkcjonowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

W tym miejscu pragnę serdecznie podziękować wszystkim, którzy wspierali mnie w czasie pisania rozprawy: przede wszystkim mojej córce Dominice, mojej rodzinie oraz koleżankom z seminarium doktorskiego.

Szczególne podziękowania kieruję pod adresem Prof. dr hab. Zenona Gajdzicy za danie szansy, życzliwość oraz stworzenie wspianiałych warunków, służących rozwojowi naukowemu i pracy twórczej, a także za opiekę naukową. Pragnę również podziękować dr Magdalenie Bełzie – mojemu aniołowi opiekuńczemu za poświęcony czas, cierpliwość i zaangażowanie naukowe. Dzięki Waszemu wsparciu praca nad dysertacją była nie tylko wyzwaniem, ale przede wszystkim wielką radością.

CZĘŚĆ PIERWSZA

TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ

ROZDZIAŁ 1

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ I UCZEŃ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W ŚWIELE LITERATURY PRZEDMIOTU - WYBRANE ROZWAŻANIA

1.1. Pojęcie niepełnosprawności

Pojęcie niepełnosprawności należy do kluczowych kategorii niniejszej dysertacji, dlatego też poświęcam jego analizie więcej miejsca przywołując jego różne ujęcia oraz koncepcje.

Od dłuższego czasu trwają starania by stworzyć jedną otwartą definicję niepełnosprawności, która ujmowałaby to pojęcie wystarczająco szeroko i mogłaby być powszechnie stosowana. Pomimo wielu prób do dnia dzisiejszego nie udało się określić - ustalić jednej, powszechnie uznanej definicji niepełnosprawności. Wiele z nich powstało na potrzeby konkretnych instytucji, np. do spraw orzekania o niepełnosprawności, kształcenia, rehabilitacji i pomocy socjalnej. Ukazują one niepełnosprawność w różnym ujęciu: medycznym, psychologicznym bądź społecznym.

W niniejszej pracy z licznych definicji niepełnosprawności zaprezentowano te, które:

- są aktualnymi w świetle obowiązujących przepisów prawa,
- pozwalają zrozumieć jak zmieniało się i kształtowało podejście do osób niepełnosprawnych,
- są użyteczne z punktu widzenia tematu niniejszej rozprawy, zwracając uwagę na dziecko niepełnosprawne oraz pełnioną przez niego rolę ucznia oraz porządkując ustalenia terminologiczne stosowane w pracy.

Niepełnosprawność nie jest fenomenem obecnego stulecia, towarzyszyła ludzkości od zarania dziejów. Stosunek do niepełnosprawności ulegał zmianie wraz z rozwojem cywilizacji i był wyrazem dominujących w danym okresie historycznym poglądów filozoficznych i społecznych, wierzeń religijnych, systemów wartości oraz obyczajów i zwyczajów. Na przestrzeni wieków można wyróżnić w stosunku do osób niepełnosprawnych postawy dyskryminacji i wyniszczenia, postawy izolacji, segregacji i integracji. Postrzeganie

niepełnosprawności zmieniało się na przestrzeni lat. Obecnie w literaturze coraz rzadziej funkcjonują terminy pejoratywne takie jak: ułomność, kalectwo, defekt, niedorozwój. Na ich miejsce wprowadza się nowe pojęcia, które sprzyjają integracji społecznej i przeciwdziałają stygmatyzacji. Termin „kaleka” wywodzący się od tureckiego *kałyk*, oznaczający człowieka dotkniętego kalectwem, ułomnego¹, z uwagi na pejoratywny wydźwięk, został zastąpiony pojęciem „inwalida”, pochodzącym od łacińskiego *invalidus*, czyli słaby, niedołężny, chory. Obecnie pojęcie *inwalidztwo* funkcjonuje jedynie w znaczeniu formalno-prawnym, np. do celów rentowych i zostało skutecznie wyparte przez określenie „niepełnosprawność”, które opiera się na przekonaniu, że „wszelkie ograniczenie lub brak – wynikający z uszkodzenia – możliwości wykonywania czynności na poziomie uważanym za normalny dla człowieka”² powoduje obniżenie sprawności poniżej normy.

Niepełnosprawność jest zjawiskiem wielowymiarowym, dotyczącym funkcjonowania jednostki w wielu aspektach. „Definicje niepełnosprawności różnią się w zależności od postaw, przekonań, orientacji kulturowej i dyscypliny naukowej. (...) Zmieniają się tak samo jak opinie na temat tego, czy niepełnosprawność zawsze musi upośledzać zdolność człowieka do uczestniczenia w głównym nurcie życia społecznego”³. Według Aleksandry Maciarz „niepełnosprawność jest pojęciem ogólnym, obejmującym wszystkie jej stany niezależnie od stopnia obniżenia sprawności i okresu jej trwania. Spowodowana różnymi czynnikami zarówno natury biologicznej jak i psychologicznej może przejawiać się w sferze funkcji fizycznych, motorycznych i umysłowych, emocjonalnych, wolicyjno-dążeńiowych, społeczno-przystosowawczych i może w różnym stopniu utrudniać przebieg rozwoju i działalności człowieka”⁴.

Innym pojęciem związanym z niepełnosprawnością jest pojęcie „normy”. Łączy się ono z pojęciem normalności, „bywa niekiedy utożsamiane z pojęciem zdrowia, mimo że posiada szerszy zakres znaczeniowy i może być rozpatrywane według różnych kryteriów, np. statystycznych, epidemiologicznych, rozwojowych oraz w ujęciu adaptacyjnym i społeczno-kulturowym”⁵. W języku potocznym, przenoszonym także na grunt praktyki pedagogiki specjalnej, nieraz próbowano zamiennie stosować pojęcie „zdrowia” i „normalności”. Pojęcie

-
- 1 W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wydawnictwo Powszechne, Warszawa 1985, s. 194.
 - 2 J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności*, Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej w Lublinie, Lublin 2006.
 - 3 D. D. Smith, *Pedagogika specjalna t. 1*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 34.
 - 4 A. Maciarz, *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, WSiP, Warszawa 1992, s.10.
 - 5 W. Dykcik, *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań 2009, s.14.

„normalny” jest znaczeniowo szersze. Można je bowiem odnieść do trzech podstawowych odmian, kiedy oznacza:

- powszechność, masowość, pospolitość, częstość występowania;
- normatywną zgodność z przyjętymi wzorami, nastawieniami, oczekiwaniami i konsekwencjami, przepisami (normalne jest to, „co powinno być”);
- synonimiczność wyrażenia „zdrowy psychicznie” i dotyczy tych samych obiektów w odniesieniu, do których sensowne jest użycie przymiotnika „zdrowy”⁶.

W odniesieniu do pedagogiki specjalnej pojęcie normy jako punktu wyjścia do oceny sytuacji i pozycji społecznej osób niepełnosprawnych jest, zdaniem Amadeusza Krausego korzystne z kilku powodów. Autor jako korzyści z zastosowania pojęcia normy podaje:

1. przeciwstawianie się wykluczającym kategoriom normy. Brak normy nie musi oznaczać nienormalności, a niespełnienie normy pełnosprawności nie pozbawia nas szans na normalne funkcjonowanie;
2. kierunek działań pedagogów związany z normami społecznymi dotyczącymi socjalizacji, wychowania i rewalidacji, umożliwiający osobom niepełnosprawnym adaptację w społeczeństwie;
3. oddziaływania dotyczące normy otoczenia społecznego osób niepełnosprawnych, przejawiające się wspieraniem jej rodziny, przeciwdziałaniem niekorzystnej sytuacji środowiskowej, a także samodzielną oceną norm i ich przestrzeganiem przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną;
4. działania pedagogiczne związane z dostosowywaniem się do norm społeczno-kulturowych, służących przeobrażaniu środowiska życia osób niepełnosprawnych tak, by zapewnić im optymalne funkcjonowanie w środowisku⁷.

Kolejnym pojęciem związanym z niepełnosprawnością i normą jest pojęcie „upośledzenia”. Pomimo swego pejoratywnego wydźwięku, stosowane było powszechnie w minionych latach w pedagogice i nie tylko. Upośledzenie oznacza odchylenie od normy, ale tu także występują trudności w jej oznaczaniu. Zdaniem Ottona Lipkowskiego, „kryteria określające to, co uznawane za normalne stosowane są w różnym znaczeniu i stąd granice między subnormą i normą, a supra-normą nie są wyraziste”⁸. Toteż upośledzenie określa się nieraz jako odchylenie od normy statystycznej, tj. jako odchylenie od zjawisk występujących

6 Tamże, s.15.

7 A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2011.

8 O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna: zarys*, PWN, Warszawa 1981, s. 22.

w ilości przeważającej i uznanych za normalne. Pojęcie normy zależy od kryteriów oceny i wartościowania, które są zmienne i zależne od wielu czynników, m.in. postępu wiedzy, techniki, czynników społecznych i ekonomicznych.

W holistycznym ujęciu upośledzenie jest zjawiskiem biologicznym, które występuje w społeczeństwie i dotyczy jego jednostek. Zagadnieniem tym zajmują się różne dziedziny nauki organizujące życie społeczne. „Z punktu widzenia pedagogiki specjalnej upośledzoną jest jednostka z odchyleniami od normy, w której występują:

- trudności w rozwoju,
- trudności w poznaniu świata,
- trudności w przystosowaniu się do środowiska społecznego”⁹.

Deborah Deutsch Smith w swoich rozważaniach na temat związków między niepełnosprawnością a upośledzeniem, zastanawiając się „czy określenie niepełnosprawność (disability) i upośledzenie (handicap) są równoznaczne pisze: „jeżeli tak – niepełnosprawność może być postrzegana jako różnica albo cecha stawiająca jednostkę poza wszystkimi innymi, czyli coś, co czyni ją gorszą lub mniej zdolną”¹⁰.

Z pojęciem „niepełnosprawność” wiąże się przede wszystkim termin „osoba niepełnosprawna”. Został on wprowadzony do języka polskiego stosunkowo niedawno i ugruntował się przede wszystkim dzięki obchodom Międzynarodowego Roku Inwalidów i Osób Niepełnosprawnych (1991) oraz w okresie tzw. Dekady Osób Niepełnosprawnych ogłoszonej przez ONZ na lata 1983-1992. Janusz Kirenko twierdzi, że określenie to wydaje się być bardziej adekwatne do określania rzeczy niż ludzi. Tadeusz Gałkowski dodaje, że niepełnosprawność w przypadku człowieka nie oznacza niepełnowartościowości. Zdaniem cytowanego autora, lepiej brzmiącym określeniem byłoby sformułowanie „osoba z niepełnosprawnością”¹¹. Podobne stanowisko prezentuje Dorota Podgórska-Jachnik, która stwierdza, że dążący do dominacji termin „osoba z niepełnosprawnością” z naciskiem na słowo „osoba” - podkreśla jej podmiotowość. Niepełnosprawność natomiast pozostaje jednym z wielu atrybutów tej osoby zachowując właściwe proporcje pomiędzy tym, co w niej niesprawne, a całą bogatą resztą¹².

W krajach Unii Europejskiej przyjmuje się następującą definicję: „osoba

9 Tamże, s. 23.

10 D. D. Smith, *Pedagogika specjalna ...dz. cyt.*, s. 35.

11 Tamże.

12 D. Podgórska-Jachnik, *Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014, s. 28.

niepełnosprawna to osoba, która z powodu urazu, choroby lub wady wrodzonej ma poważne trudności albo nie jest zdolna wykonywać czynności, które osoba w tym samym wieku zazwyczaj jest zdolna wykonywać”¹³.

Innym dokumentem międzynarodowym, w którym możemy znaleźć definicję osoby niepełnosprawnej, jest Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych uchwalona 13 grudnia 2006 roku przez ONZ, w której w art. 1 stwierdza się, że „do osób niepełnosprawnych zalicza się osoby z długotrwałą obniżoną sprawnością fizyczną, umysłową, intelektualną lub sensoryczną, która w interakcji z różnymi barierami może ograniczać ich pełne i efektywne uczestnictwo w życiu społecznym na równych zasadach z innymi obywatelami”¹⁴.

Na gruncie pedagogiki specjalnej przyjmuje się, że osoba niepełnosprawna to „osoba trwale poszkodowana na zdrowiu, u której istnieje naruszenie sprawności i funkcji w stopniu wyraźnie utrudniającym (w porównaniu z osobami zdrowymi) pobieranie nauki w normalnej szkole, wykonywanie czynności życia codziennego, pracy zawodowej, uczestnictwa w życiu społecznym oraz zajęciach w czasie wolnym od pracy”¹⁵.

W roku 1980 Światowa Organizacja Zdrowia WHO przyjęła i ogłosiła Międzynarodową Klasyfikację Uszkodzeń Niepełnosprawności i Upośledzeń (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps- ICIDH). Podstawę tej klasyfikacji stanowiła koncepcja niepełnosprawności autorstwa S. Nagiego, według której niepełnosprawność jest procesem dynamicznym składającym się z czterech stopni: patologii, uszkodzenia, ograniczenia funkcjonowania i niepełnosprawności, która określa, że „osoba niepełnosprawna to osoba, u której istotne uszkodzenie i obniżenie sprawności funkcjonowania organizmu powodują uniemożliwienie, utrudnienie lub ograniczenie sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, biorąc pod uwagę takie czynniki jak płeć, wiek oraz czynniki zewnętrzne”¹⁶. Dokonując rozgraniczenia niepełnosprawności w zależności od tego czy jest ona uszkodzeniem w wymiarze medycznym, niezdolnością do wykonywania funkcji życiowych, czy upośledzeniem w sensie społecznym, wprowadza ona następujące pojęcia, uwzględniając stan zdrowia człowieka:

13 T. Majewski, *Rehabilitacja zawodowa...* dz. cyt. s. 22.

14 Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ 13 grudnia 2006.

15 J. Wyczesany, *Niepełnosprawność człowieka a uwarunkowania postaw społecznych*, [w:] J. Wyczesany, Z. Gajdzica, *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2008, s.7.

16 J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności...*dz. cyt., s. 17.

- **uszkodzenie (impairment)** – to wszelka strata lub wada psychicznej, fizjologicznej lub anatomicznej struktury albo „czynności”,
- **niepełnosprawność (disability)** – wszelkie ograniczenie bądź brak (wynikające z uszkodzenia) prowadzenia aktywnego życia w sposób lub w zakresie uznawanym za typowe dla człowieka,
- **upośledzenie (handicap)** – niekorzystna (gorsza) sytuacja danej osoby, będąca wynikiem uszkodzenia lub niepełnosprawności polegająca, na ograniczeniu lub uniemożliwieniu jej wypełniania ról, które uważane są za normalne, biorąc pod uwagę jej wiek, płeć, czynniki kulturowe i społeczne¹⁷.

Punkt wyjściowy stanowi uszkodzenie, które może przyjąć zakres częściowy, fragmentaryczny lub całkowity. Uszkodzenie może być okresowe lub trwałe, wrodzone (od urodzenia) lub nabyte w dalszych okresach życia. Może także ze względu na dynamikę być ustabilizowane, progresywne lub regresywne.

Jako przyczyny uszkodzenia Tadeusz Majewski wymienia:

- 1) czynniki dziedziczne,
- 2) choroby,
- 3) niewłaściwe odżywianie,
- 4) urazy,
- 5) zmiany związane ze starzeniem się organizmu.

Następstwem uszkodzenia, według WHO jest niepełnosprawność, którą dzielimy na:

niepełnosprawność sensoryczną – słuchową, wzrokową, dotykową;

niepełnosprawność fizyczną – w tym motoryczną;

niepełnosprawność psychiczną – w tym intelektualną.

Wynikiem niepełnosprawności lub uszkodzenia może być upośledzenie, które ogranicza lub uniemożliwia pełnienie ról rozumianych jako zadania zawodowe, role społeczne, zadania życiowe. Upośledzenie może przyjąć formę: utrudnienia, ograniczenia, uniemożliwienia i dotyczyć sześciu głównych sfer życia ludzkiego:

1. orientacji w otoczeniu,
2. czynności życia codziennego,

¹⁷ Tamże, s. 16-18.

3. poruszania się w przestrzeni,
4. pracy zawodowej,
5. integracji społecznej,
6. niezależności ekonomicznej¹⁸.

Zobrazowanie tej teorii stanowi liniowy model, według którego uszkodzenie powoduje niepełnosprawność skutkującą upośledzeniem.



Schemat 1. Sekwencja przyczynowo-skutkowa pojęć związanych z naruszeniem zdrowia według ICIDH z 1980 roku

Źródło: R. Ossowski, *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1999, s. 43.

Jak wynika z przedstawionego schematu, istnieje zależność pomiędzy uszkodzeniem, niepełnosprawnością i upośledzeniem. Przy czym uszkodzenie i niepełnosprawność dotyczą fizycznych i psychicznych aspektów funkcjonowania człowieka, natomiast upośledzenie dotyczy aspektów jego społecznego funkcjonowania. Jest to ujęcie systemowe, które odchodzi od wąskiego ujmowania niepełnosprawności. Kładzie się tutaj nacisk na ograniczenia w podejmowaniu ról społecznych. „Stopień upośledzenia jest więc wskaźnikiem zaburzeń w regulacji stosunków osoby niepełnosprawnej z otoczeniem”¹⁹.

Definicja ta poddana została krytyce za jej zbyt medyczne i jednostronne ukazywanie niepełnosprawności, z pominięciem możliwości i zdolności osób niepełnosprawnych oraz nieuwzględnieniem kontekstu społeczno-kulturowego.

W roku 2001 po przeprowadzeniu aktualizacji klasyfikacji ICIDH wprowadzono nową terminologię, formułując International Classification of Functioning Disability and Health (ICF), tłumaczoną na język polski jako Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia, przedstawiającą niepełnosprawność jako „wielowymiarowe zjawisko wynikające ze wzajemnych oddziaływań między ludźmi a ich fizycznym i społecznym otoczeniem”²⁰. W ujęciu tym niepełnosprawność ukazana jest nie jako wynik

¹⁸ Tamże, s. 11.

¹⁹ R. Ossowski, *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999, s. 42-43.

²⁰ E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny-pełnosprawny obywatel Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002, s. 22.

uszkodzenia organizmu czy stanu zdrowia, ale jako wynik barier i przeszkód, jakie napotyka osoba w swoim środowisku. ICF stanowi klasyfikację cech charakterystycznych stanu zdrowia ludzi w kontekście ich indywidualnych sytuacji życiowych oraz wpływów środowiska i może być stosowana jak narzędzie: statystyczne, badawcze, kliniczne oraz narzędzie edukacyjne – pomocne w przygotowaniu programów nauczania oraz w uświadamianiu społeczeństwa i podejmowaniu działań wspierających.

Dotychczas używane pojęcia „niepełnosprawność” i „upośledzenie”, zastąpiono terminami „aktywność” i „uczestnictwo”, co pozwala wyodrębnić:

- ograniczenia funkcji fizycznych, zdolności umysłowych albo zdrowia psychicznego;
- zaburzenia aktywności;
- zaburzenia partycypowania (uczestnictwa społecznego), uznawane też za następstwa stanowiących ich podstawę ograniczeń funkcji²¹.

Według Stanisława Kowalika, sprawność człowieka można rozpatrywać na kilku poziomach jego funkcjonowania. Traktując ją jako zdolność biologiczną organizmu, (wszystkich jego układów), do wypełniania właściwych im zadań warunkujących prawidłowe funkcjonowanie organizmu. Jako sprawność psychologiczną człowieka w organizowaniu i zaspokajaniu potrzeb, narzucanych przez otoczenie oraz sprawność społeczną do działania w grupie i wypełniania zadań²². Pełnosprawność oznacza funkcjonowanie człowieka na wszystkich trzech poziomach: biologicznym, psychologicznym i społecznym. Zdaniem Kowalika, utrata sprawności organizmu na poziomie biologicznym to dysfunkcjonalność, natomiast niepełnosprawność obejmuje swoim zakresem dysfunkcjonalność na poziomie biologicznym, a także jej skutki na poziomie psychologicznym i społecznym. Dysfunkcjonalność predysponuje do powstawania sytuacji problemowych, które oznaczają brak zgodności pomiędzy możliwościami człowieka a wymaganiami stawianymi mu przez otoczenie²³. Powoduje to zmniejszenie szans rozwojowych jednostki, które nazywa on „sferą utraconego rozwoju”. W innym ujęciu niepełnosprawność przedstawia definicja opracowana w 1994 roku przez Europejskie Forum Niepełnosprawności, według której „osoba niepełnosprawna jest jednostką w pełni swych praw, znajdującą się w sytuacji upośledzającej ją, stworzonej przez bariery środowiskowe, ekonomiczne i społeczne, których nie może tak

21 A. Zawisłak, *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2010, s. 118.

22 S. Kowalik, *Psychospołeczne podstawy...dz. cyt.*, s. 25-28.

23 Tamże, s. 25-28.

jak inni ludzie, przezwyciężyć wskutek występujących w niej uszkodzeń”²⁴. Definicja ta kładzie szczególny nacisk na prawa jednostki niepełnosprawnej, natomiast uszkodzenie stanowi tu kwestię drugoplanową.

Zdaniem Józefa Sowy, definicje osoby niepełnosprawnej prezentowane w literaturze, dotyczącej rehabilitacji podzielić można na trzy rodzaje. Są to definicje:

- ogólne,
- dla określonych celów,
- poszczególnych grup osób niepełnosprawnych.

W definicjach ogólnych kluczowy jest moment uszkodzenia i niepełnosprawności organizmu oraz upośledzenia. Według nich, osoba niepełnosprawna to osoba posiadająca określone uszkodzenie narządów i niepełnosprawność organizmu, która powoduje znaczne konsekwencje dla prowadzenia normalnego życia i funkcjonowania społecznego²⁵. Ze względu na okres życia, w którym wystąpiła niepełnosprawność, kryterium podziału stanowią:

1. „osoby niepełnosprawne od urodzenia lub bardzo wczesnego dzieciństwa,
2. osoby z niepełnosprawnością nabytą w różnych okresach życia, wśród których są:
 - a) osoby niepełnosprawne z powodu różnych chorób,
 - b) osoby niepełnosprawne z powodu chorób zawodowych i wypadków przy pracy,
 - c) osoby niepełnosprawne z powodu wypadków (urazów) pozazawodowych,
 - d) osoby niepełnosprawne z powodu działań wojennych (inwalidzi wojenni i cywilne ofiary wojny),
 - e) osoby niepełnosprawne z powodu zmian spowodowanych starzeniem się organizmu i schorzeniami wieku starczego”²⁶.

Do drugiej grupy należą definicje opracowane do celów rehabilitacji, zatrudnienia, szkolnictwa, różnych świadczeń i uprawnień.

W Polsce stosuje się definicję wynikającą z Ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z dnia 26 sierpnia 1997 roku, według której „niepełnosprawną jest osoba, której sprawność fizyczna, psychiczna lub umysłowa trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia życie codzienne, naukę, pracę oraz

24 R. Ossowski, *Teoretyczne i praktyczne podstawy...*dz. cyt., s. 45.

25 J. Sowa, *Pedagogika specjalna...*dz. cyt., s. 18.

26 T. Majewski, *Rehabilitacja zawodowa ...*dz. cyt., s. 22.

pełnienie ról społecznych, zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi”²⁷. Daje ona podstawy do określenia trzech stopni niepełnosprawności, a mianowicie:

- stopień znaczny,
- stopień umiarkowany,
- stopień lekki²⁸.

Do trzeciej grupy zaliczamy definicje poszczególnych grup osób niepełnosprawnych, w których kryterium podziału stanowi rodzaj niepełnosprawności. Wyróżniamy tu:

1) osoby z niepełnosprawnością sensoryczną, do których należą:

- osoby niewidome i słabowidzące,
- osoby niesłyszące i słabosłyszące,

2) osoby z niepełnosprawnością fizyczną, do których należą:

- osoby z niepełnosprawnością motoryczną- z uszkodzeniem narządu ruchu,
- osoby z przewlekłymi schorzeniami narządów wewnętrznych,

3) osoby z niepełnosprawnością psychiczną, do których należą:

- osoby umysłowo upośledzone z niepełnosprawnością intelektualną,
- osoby psychicznie chore z zaburzeniami osobowości i zachowania,
- osoby cierpiące na epilepsję - z zaburzeniami świadomości,

4) osoby z niepełnosprawnością złożoną²⁹.

Traumatyczna sytuacja utraty sprawności nie może być traktowana tylko jako utrata zdrowia. Utrata sprawności dotyczy zmiany w całym światopoglądzie osoby niepełnosprawnej, obejmuje wszystkie aspekty jej życia. Oznacza konieczność ponownej integracji własnej tożsamości. Wpływa na zmianę postrzegania własnej osoby w kategoriach możliwości (poziom poznawczy) oraz relacji społecznych (poziom społeczny). Znacząco zmienia emocjonalność (poziom emocjonalny) oraz wynikające z tych reakcji zachowania (poziom behawioralny).

W oparciu o kategorie ICF powstała osobna wersja ICF-CY (Children & Youth Version). Klasyfikacja ta opisuje dziecko w relacji ze środowiskiem, a zwłaszcza dziecko w

27 Ustawa z dnia 26 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych Dz. U. 1997 r. nr 123 poz., 776, z późn. zm.

28 Do roku 1997 istniał w naszym kraju podział osób niepełnosprawnych na trzy grupy inwalidztwa (pierwsza, druga i trzecia), obecnie ustalono odpowiadające im stopnie niepełnosprawności: znaczny, umiarkowany i lekki Dz. U. nr 123, poz. 776.

29 J. Sowa, *Pedagogika specjalna* ...dz. cyt., s. 19.

kontekście rodziny stwarzając szansę planowania i podejmowania działań na rzecz dziecka w połączeniu z działaniami wspierającymi jego rodzinę. Klasyfikacja ICF–CY objaśnia zagadnienia opóźnienia rozwoju, podkreślając, że pojawianie się u dzieci i młodzieży określonych funkcji i struktur organizmu oraz nabywanie różnorodnych umiejętności jest zróżnicowane w czasie. Różnice te związane są z indywidualnym charakterem procesu wzrostu i rozwoju. Wpływają na nie zarówno fizyczne, jak i psychologiczne czynniki środowiskowe³⁰.

W literaturze przedmiotu można też spotkać pojęcie niepełnosprawności, które dotyczy dzieci. Według WHO - dzieckiem niepełnosprawnym jest takie dziecko, które wymaga specjalnej pomocy i ulg, dzięki którym będzie w stanie uczestniczyć w życiu społecznym. Irena Obuchowska określa mianem dziecka niepełnosprawnego „dzieci, których rozwój jest utrudniony w stopniu, w którym ani jednostka za pomocą własnych mechanizmów psychicznej regulacji, ani rutynowe metody postępowania pedagogicznego, nie są w stanie utrudnień tych wyeliminować”³¹. Małgorzata Karwowska twierdzi, iż „jest to takie dziecko, które ma jakąś wadę, uszkodzenie, zaburzenie lub chorobę organizmu w wyniku, których ma trudności rozwojowe i nie może sprawnie funkcjonować zgodnie z wiekiem”³².

W Programie Rządowym na lata 2005-2007 zatytułowanym: „Wczesna, wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie” możemy znaleźć następującą definicję: „Termin dziecko niepełnosprawne oznacza dziecko, u którego lekarz stwierdził nieprawidłowy rozwój, wady wrodzone lub inne upośledzenia, posiadające orzeczenie w rozumieniu przepisów ustawy o rehabilitacji lub/i orzeczenie poradni psychologiczno-pedagogicznej”³³. A. Maciarz oprócz pojęcia dziecka niepełnosprawnego wyróżnia także pojęcie ucznia niepełnosprawnego, za którego uznaje „takie dziecko, które ma trudności w nauce i społecznym przystosowaniu z powodu obniżonej sprawności psychofizycznej i któremu jest potrzebna pomoc specjalna w celu poprawy jego:

- stanu zdrowia i ogólnej sprawności fizycznej,

30 L. Zaremba, *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, ORE, Warszawa 2014, s. 17.

31 I. Obuchowska, *Wprowadzenie*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999, s. 10.

32 M. Karwowska, *Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego umysłowo*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2007, s. 64.

33 Wczesna, wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie. Program rządowy – pilotaż 2005-2007, https://www.nfz-rzeszow.pl/files/dokumenty/63_2005_zal.pdf (dostęp luty 2015).

- stanu sprawności tych organów i funkcji, które ma upośledzone bądź zaburzone,
- możliwości uczenia się w szkole i wyników w nauce,
- samodzielności społecznej w czynnościach życia codziennego, w zabawach i zajęciach rówieśników oraz różnych sytuacjach cywilizacyjno-kulturowych”³⁴.

Do grupy uczniów niepełnosprawnych zalicza dzieci z:

obniżoną sprawnością sensoryczną spowodowaną brakiem, uszkodzeniem lub zaburzeniem funkcji analizatorów zmysłowych, obniżoną sprawnością intelektualną,

- 1) obniżoną sprawnością komunikowania się,
- 2) obniżoną sprawnością funkcjonowania społecznego,
- 3) obniżoną sprawnością ruchową,
- 4) obniżoną ogólną sprawnością psychofizyczną z powodu chorób somatycznych oraz na tle anomalii wagi i wzrostu,
- 5) z obniżoną ogólną sprawnością psychofizyczną z powodu zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych³⁵.

Jako wiodącą, z uwagi na tematykę niniejszej dysertacji oraz przyjęte założenia koncepcyjne, przyjmuję definicję dziecka niepełnosprawnego zaproponowaną przez WHO, według której jest to dziecko - wymagające specjalnej pomocy i ulg, dzięki którym będzie w stanie uczestniczyć w życiu społecznym. Natomiast rozumienie ucznia niepełnosprawnego przyjmuję za Aleksandrą Maciarz według, której jest nim dziecko mające trudności w nauce i społecznym przystosowaniu z powodu obniżonej sprawności psychofizycznej i któremu jest potrzebna pomoc specjalna.

Współczesne spektrum definicyjne rozpięte jest więc pomiędzy podejściem czysto biologicznym i fundamentalnie społecznym, zaś między tymi biegunami napotykamy ujęcia kulturowe, ekonomiczne, prawne i polityczne, które tworzone są do określonych celów. Problemem jest również definiowanie niepełnosprawności na potrzeby różnych resortów. Jednym z głównych powodów braku jednolitości w definiowaniu niepełnosprawności są także trudności w określeniu wyraźnej granicy pomiędzy zdrowiem a chorobą, między chorobą a niepełnosprawnością. Dotychczas brak jest jednoznacznego terminu, określającego wszystkie dysfunkcje występujące u człowieka, dlatego w dalszych rozważaniach zawartych w niniejszej dysertacji, posługiwać będę się zamiennie pojęciami osoba niepełnosprawna i osoba

³⁴ A. Maciarz, *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, WSiP, Warszawa 1992, s. 10.

³⁵ Tamże.

z niepełnosprawnością, traktując je jako równoważne. Wielość ujęć i interpretacji pojęcia niepełnosprawności świadczy o tym, że jest to problem nadal otwarty i należy zgłębiać go i analizować w sposób holistyczny, z uwzględnieniem aktualnych zdobyczy różnych dziedzin nauki.

Wraz ze zmianami w definiowaniu pojęcia niepełnosprawności zmieniało się także spojrzenie na miejsce i rolę osób niepełnosprawnych w społeczeństwie. Zwrócono również uwagę na rolę, jaką odgrywa społeczeństwo w postrzeganiu i pomocy osobom niepełnosprawnym. Wyrazem zmian są zaprezentowane poniżej różne ujęcia niepełnosprawności zwane modelami.

1.2. Modele niepełnosprawności

W literaturze przedmiotu odnaleźć można kilka modeli niepełnosprawności. Dostrzegalna jest analogia pomiędzy podejściem do osób niepełnosprawnych a kształtowaniem się poszczególnych modeli. Pierwszym z nich jest **model medyczny**. W ujęciu tym niepełnosprawność jest skutkiem uszkodzenia organizmu lub wynikiem choroby i wymaga postępowania terapeutycznego. Przedstawiając niepełnosprawność z perspektywy medycznej problem niepełnosprawności rozpatruje się biorąc pod uwagę jednostkę bez uwzględnienia pozycji osoby niepełnosprawnej w jej otoczeniu. Model medyczny traktuje uszkodzenie jako źródło wszelkich trudności, ograniczeń i problemów osoby niepełnosprawnej oraz zakłada, że interwencja medyczna i rehabilitacja ma zasadnicze znaczenie dla usunięcia uszkodzenia i złagodzenia jego skutków. W ujęciu medycznym niepełnosprawność jest osobistym doświadczeniem jednostki, która wymaga fachowej pomocy medycznej, mającej na celu jej usprawnienie i przywrócenie do zdrowia. Niepełnosprawność traktowana jest jak choroba, którą trzeba leczyć, a osobę niepełnosprawną postrzega się jako pacjenta. Pomocą w leczeniu służą odpowiednio wykwalifikowane służby medyczne w postaci rehabilitantów, lekarzy i terapeutów. Konieczna jest kontrola postępów leczenia, tak by przywrócić osobę niepełnosprawną „normalnemu życiu” poprzez jej wyleczenie i rehabilitację, bądź przynajmniej częściowe zrekompensowanie jej niepełnosprawności za pomocą różnych środków. Utożsamianie niepełnosprawności z chorobą i sprowadzanie osoby niepełnosprawnej do roli pacjenta rzutowało na jej odbiór społeczny jako osoby słabej, bezradnej, zależnej od innych i deprecjonowało jej wartość jako pełnosprawnego członka społeczeństwa. Postrzeganie osób niepełnosprawnych tylko w

kategorii pacjentów doprowadziło do tego, że kluczową rolę przypisywano leczeniu i usprawnianiu osób niepełnosprawnych, pomijając ich potrzeby społeczne. Skupianie się głównie na ich potrzebach zdrowotnych, skutkowało odizolowaniem ich od społecznego funkcjonowania. Janusz Kirenko posługuje się następującymi kategoriami opisowymi, przedstawiając ujęcie niepełnosprawności według modelu medycznego:

- „niepełnosprawność jest tragedią osobistą każdego, kto został nią dotknięty;
- niepełnosprawność to uszkodzenie fizyczne, zmysłowe lub umysłowe, powodujące psychologiczne niedostosowanie, brak motywacji i współpracy oraz utratę możliwości wykonywania zawodu;
- osoba niepełnosprawna to nade wszystko pacjent;
- niepełnosprawność wymaga fachowej interwencji lekarzy, rehabilitantów, terapeutów oraz doradców zawodowych;
- konieczna jest systematyczna kontrola osiągnięć osoby niepełnosprawnej przez ekspertów;
- oczekiwanym wynikiem rehabilitacji osoby niepełnosprawnej jest jej przystosowanie społeczne”³⁶

Model medyczny zakłada, że jednostka powinna przystosować się do warunków, w jakich żyją inni ludzie. Główny nacisk kładzie się tutaj na motywację osoby niepełnosprawnej do podejmowania wysiłku, którego rezultatem ma być takie usprawnienie jednostki, by mogła ona jak najlepiej funkcjonować w środowisku ludzi zdrowych. Medyczny model niepełnosprawności nie uwzględnia roli środowiska społecznego, w którym żyje jednostka niepełnosprawna i roli otoczenia. Według koncepcji medycznej, to osoba niepełnosprawna powinna dostosować się do norm panujących w społeczeństwie, a nie społeczeństwo powinno pomóc i wspierać osobę niepełnosprawną. W połowie ubiegłego stulecia osoby niepełnosprawne praktycznie były nieobecne w społecznym funkcjonowaniu. Niewidoczne dla ogółu społeczeństwa, zamknięte w domach i różnego typu instytucjach leczniczych, poddawane były leczeniu i usprawnianiu tak, by dostosować się do ogólnie panujących norm społecznych. Pomija się tutaj ważną rolę kształtowania środowiska i dostosowywania go do potrzeb osób niepełnosprawnych. Przedstawienie osoby niepełnosprawnej jako niesamodzielnej i bezradnej wobec zadań życiowych, stało się podstawą krytyki tej koncepcji. Takie przedstawianie osób niepełnosprawnych, zdaniem J. Kirenko stoi w sprzeczności z

36 J. Kirenko, *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, [w] Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Wyd. UCMS, Lublin 2001, s. 65.

przekonaniem samych niepełnosprawnych, którzy pragną sami decydować o zakresie i sposobie udzielanej im pomocy. Opowiadając się zdecydowanie za ideą „życia niezależnego”, oczekują pełnej akceptacji społecznej oraz możliwością korzystania z dóbr i osiągnięć kultury oraz cywilizacji³⁷. Krytyka systemowego – medycznego i jednostkowego ujmowania niepełnosprawności poskutkowała zmianą stanowiska Światowej Organizacji Zdrowia. W rezultacie powstała koncepcja, która stanowi kompromis pomiędzy zbytnim medykalizowaniem a uspołecznianiem niepełnosprawności. Koncepcja ta uwzględnia zarówno aspekt jednostkowy, jak i społeczny niepełnosprawności wprowadzając pojęcia uszkodzenia, niepełnosprawności i upośledzenia, które w sposób liniowy przedstawiają przyczynowo-skutkowe spojrzenie na to, skąd bierze się niepełnosprawność. Ewa Wapiennik i Radosław Piotrowicz zauważają, że dzięki wprowadzeniu rozróżniającym przyczynowo-skutkowe powstawanie niepełnosprawności, nie jest już ona rozumiana tylko jako skutek choroby czy urazu. Jest przede wszystkim rezultatem barier, na jakie napotyka w społeczeństwie osoba z niepełnosprawnością³⁸. Colin Barnes i Geof Mercer podkreślają, że krytyka modelu jednostkowego została wyrażona po raz pierwszy przez Związek Niepełnosprawnych Fizycznie Przeciwko Segregacji (Union of the Physically Impaired Against Segregation – UPIAS) w Wielkiej Brytanii. W manifestie Związku zatytułowanym *Fundamental Principles of Disability*³⁹ zwrócono uwagę na ograniczenia w postaci barier społecznych i środowiskowych, wyrażając je w sposób następujący: „Z naszej perspektywy, to społeczeństwo upośledza osoby niepełnosprawne fizycznie. Niepełnosprawność jest czymś nadbudowanym nad naszymi ułomnościami przez fakt, że jesteśmy niepotrzebnie izolowani i wykluczani z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Niepełnosprawni są zatem dyskryminowaną grupą w społeczeństwie”⁴⁰. Zwrócenie uwagi na istotną rolę społeczeństwa w postrzeganiu niepełnosprawności skutkowało zmianą perspektywy i przejściem w stronę nowego ujęcia – społecznego modelu niepełnosprawności.

Model społeczny - na tle krytyki koncepcji biologicznej (modelu medycznego) powstała społeczna koncepcja niepełnosprawności (model społeczny). Ustalono nowy profil definicji osoby niepełnosprawnej. „Jest nią jednostka w pełni swych praw, znajdująca się w sytuacji upośledzającej ją, tworzonej przez bariery środowiskowe, ekonomiczne i społeczne, których nie może tak jak inni ludzie przezwyciężyć, wskutek występujących u niej

37 J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności...* dz. cyt., s. 30.

38 E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny-pełnoprawny...* dz. cyt., s. 19.

39 C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Wyd. Sic!, Warszawa 2008, s. 18.

40 UPIAS 1976, s. 14, za: C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność...* dz. cyt., s. 18.

uszkodzeń”. Dalej podkreśla się, że „do społeczeństwa należy eliminowanie, zmniejszanie lub kompensowanie tych barier, aby każdej jednostce umożliwić cieszenie się pełnią przywilejów obywatelskich, respektując jej prawo i obowiązki”⁴¹. Wprowadzono także nowe definicje uszkodzenia i niepełnosprawności stworzone przez UPIAS, według których uszkodzenie (upośledzenie), to całkowity albo częściowy brak kończyny lub ułomność kończyny, narządu lub funkcjonowania organizmu. Natomiast niepełnosprawność to niekorzyści lub ograniczenia spowodowane współczesną organizacją społeczeństwa, które nie bierze pod uwagę ludzi niepełnosprawnych fizycznie, wykluczając ich z udziału w głównym nurcie życia społecznego⁴². W modelu tym następuje przejście od jednostkowego ujmowania przyczyn niepełnosprawności do postrzegania jej przyczyn w ograniczającym środowisku oraz barierach społecznych, ekonomicznych i fizycznych. „W modelu społecznym niepełnosprawności ciężar gatunkowy problemu nie leży w fizycznych czy psychicznych ograniczeniach określonego człowieka, ale raczej w ograniczeniach środowiska, które stwarza bariery. W praktyce, według założeń tego modelu, chodzi więc o to, aby - zamiast wspomagać daną osobę w przystosowaniu do społeczeństwa - zastanawiać się także, czy i na ile społeczeństwo jest gotowe dostosowywać posiadane wzory zachowań i oczekiwań do możliwości osób niepełnosprawnych”⁴³. Model ten nie neguje istnienia jednostkowego problemu niepełnosprawności, jednak wyraźnie podkreśla jego społeczny charakter. To nie osoby niepełnosprawne są nieprzystosowane do społeczeństwa, tylko społeczeństwo ogranicza osobom niepełnosprawnym możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym poprzez różnego typu bariery: architektoniczne, mentalne oraz stereotypy myślenia i postrzegania zarówno samej niepełnosprawności, jak i ludzi nią dotkniętych.

J. Kirenko pisze: „jest rzeczą oczywistą, że społeczny model niepełnosprawności zmierza do tworzenia tzw. „klimatu społecznej akceptacji”, wspieranego rozsądną polityką kształcenia integracyjnego, eliminowaniem przeszkód natury architektonicznej, społecznej i prawnej oraz wszelkich form dyskryminacji”⁴⁴. Autor charakteryzując społeczny model niepełnosprawności, posługuje się następującymi kategoriami opisowymi:

- niepełnosprawność to problem całego społeczeństwa;
- niepełnosprawność wiąże się z uzależnieniem od pomocy innych ludzi, koniecznością

41 J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności...* dz. cyt., s. 28.

42 UPIAS 1976, s.3-4, za: C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, dz. cyt., s. 19.

43 T. Żółkowska, *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*, Oficyna In Plus, Szczecin 2004, s. 34.

44 J. Kirenko, *W stronę społecznego...*, dz. cyt., s. 67.

pokonywania barier architektonicznych, ekonomicznych, prawnych i społecznych;

- osoba niepełnosprawna jest konsumentem w takim samym stopniu jak inni ludzie;
- osoby niepełnosprawne powinny dążyć do egzekwowania swoich praw i korzystania z doradztwa, ich działania powinny być nastawione na samopomoc i usunięcie barier;
- osoba niepełnosprawna sama decyduje o własnym życiu, możliwość dokonywania wyboru daje jej poczucie panowania nad sobą;
- należy dążyć do adaptacji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, konieczna jest zmiana postaw wobec niepełnosprawnych⁴⁵.

Podobny sposób postrzegania koncepcji społecznego ujmowania niepełnosprawności zawarty jest w Deklaracji Madryckiej, „gdzie postuluje się przejście:

- od traktowania osób niepełnosprawnych jako przedmiotu działań charytatywnych – do postrzegania ich jako osób obdarzonych prawami;
- od traktowania osób niepełnosprawnych jako pacjentów – do postrzegania ich jako konsumentów i niezależnych obywateli;
- od sytuacji, w której specjaliści podejmują decyzje w imieniu osób niepełnosprawnych – do sytuacji, w której same osoby niepełnosprawne podejmują niezależne decyzje i biorą odpowiedzialność za sprawy, które ich dotyczą;
- od koncentrowania się na indywidualnych uszkodzeniach i zaburzeniach – do usuwania barier, rewidowania norm społecznych, polityki i wzorów kulturowych oraz promowania wspierającego i dostępnego środowiska;
- od określania ludzi mianem zależnych lub nienadających się do pracy – do podkreślania ich uzdolnień i tworzenia aktywnych form wspierania;
- od tworzenia warunków ekonomicznych i społecznych dla niewielkiej garstki – do kreowania przyjaznego, elastycznego świata dla wszystkich;
- od niepotrzebnej segregacji w edukacji, zatrudnianiu i innych sferach życia – do integrowania osób niepełnosprawnych w normalny nurt życia;
- od ograniczenia polityki wobec osób niepełnosprawnych do kompetencji specjalnych ministerstw – do włączenia polityki wobec osób niepełnosprawnych w całokształt zadań, za które odpowiedzialność ponosi cały rząd⁴⁶.

45 Tamże, s. 66-67.

46 Za: J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wyd. UMCS, Lublin 2007, s. 50.

Różnice, wynikające z przejścia od jednostkowego (medycznego) do społecznego ujmowania istoty niepełnosprawności przedstawione zostały w poniższej tabeli.

Tabela 1. Charakterystyka porównawcza medycznego i społecznego modelu niepełnosprawności

Model medyczny	Model społeczny
problem osób niepełnosprawnych to bezpośrednia konsekwencja ich choroby czy uszkodzenia	niepełnosprawność powstaje wskutek ograniczeń doświadczanych przez osoby nią dotknięte, takich jak: bariery fizyczne, psychologiczne, społeczne
niepełnosprawność jest osobistą tragedią danej osoby, okrutnym doświadczeniem przydarzającym się jednostkom	niepełnosprawność jest problemem społecznym wynikającym z postaw i nastawienia otoczenia
osoba niepełnosprawna to nade wszystko pacjent	osoba niepełnosprawna jest konsumentem w takim samym stopniu jak inni ludzie
niepełnosprawność wymaga fachowej interwencji lekarzy, rehabilitantów, terapeutów oraz doradców zawodowych	niepełnosprawność wiąże się z uzależnieniem od pomocy innych ludzi, koniecznością pokonywania barier
istotne są te czynniki, które sprzyjają jak najlepszemu przystosowaniu osoby z niepełnosprawnością do warunków w jakich żyją inni ludzie; ważna jest motywacja osoby niepełnosprawnej do podejmowania wysiłku na rzecz wszelkiego rodzaju działań usprawniających, dzięki którym mogłaby ona funkcjonować społecznie w sposób zgodny z obowiązującymi normami	do zadań społeczeństwa należy eliminowanie, zmniejszanie lub kompensowanie barier tak, by każdej osobie umożliwić korzystanie z dóbr publicznych, jednocześnie respektując jej prawa i przywileje
konieczna jest systematyczna kontrola osiągnięć osoby niepełnosprawnej przez ekspertów	osoba niepełnosprawna sama decyduje o własnym życiu, możliwość dokonywania wyboru daje jej poczucie panowania nad sobą

Źródło: Opracowanie na podstawie : E. Wapiennik, R. Piotrowicz, 2002, s. 19-21; J. Kirenko 2001, s. 65-67.

Wprowadzenie w życie zmian wymaga czasu, bowiem przejście od modelu indywidualnego (medycznego) do modelu społecznego, uwarunkowane jest wieloma czynnikami takimi jak: struktura osobowości osób niepełnosprawnych, ich podejście do własnej niepełnosprawności oraz jej rodzaj, wiek, płeć a także czas jej występowania. Po zwróceniu uwagi na znaczącą rolę społeczeństwa w stosunku do osób niepełnosprawnych stwierdzono, że istota niepełnosprawności oraz społecznego funkcjonowania osób dotkniętych niepełnosprawnością wiąże się nie tylko z czynnikami tkwiącymi w jednostce czy

społeczeństwie, ale z ich wspólnym oddziaływaniem i przenikaniem się. Uwzględniając holistyczne ujęcie potrzeb osób niepełnosprawnych na poziomie biologicznym, psychicznym i społecznym stworzono biopsychospołeczną koncepcję niepełnosprawności, uwzględniającą wszystkie wymienione powyżej czynniki.

Model biopsychospołeczny – w roku 2000 Światowa Organizacja Zdrowia przedstawiła nową wersję Międzynarodowej Klasyfikacji Uszkodzeń, Działań i Uczestnictwa (International Classification of Impairments, Activities and Participation), a w jej ramach nową, najbardziej aktualną koncepcję niepełnosprawności. Połączenie modelu medycznego (biologicznego) i społecznego stanowi biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności. Według niej, istotę niepełnosprawności stanowi odchylenie od normalnego poziomu funkcjonowania na trzech poziomach lub na niektórych z nich: biologicznym, jednostkowym i społecznym, które „może przyjąć następujące formy:

- na poziomie biologicznym – jest to zniesienie, ograniczenie lub zaburzenie przebiegu funkcji organizmu w zależności od stopnia i zakresu uszkodzenia jego organów lub układów;
- na poziomie jednostkowym lub osobowym (personal activities) jest to ograniczenie aktywności i działania (activity limitation);
- na poziomie społecznym jest to ograniczenie uczestnictwa z życiem społecznym – funkcjonowania społecznego (participation restriction)⁴⁷.

Odchylenie na wymienionych poziomach utrudnia lub uniemożliwia wypełnianie zadań rozwojowych ważnych dla danego okresu życia.

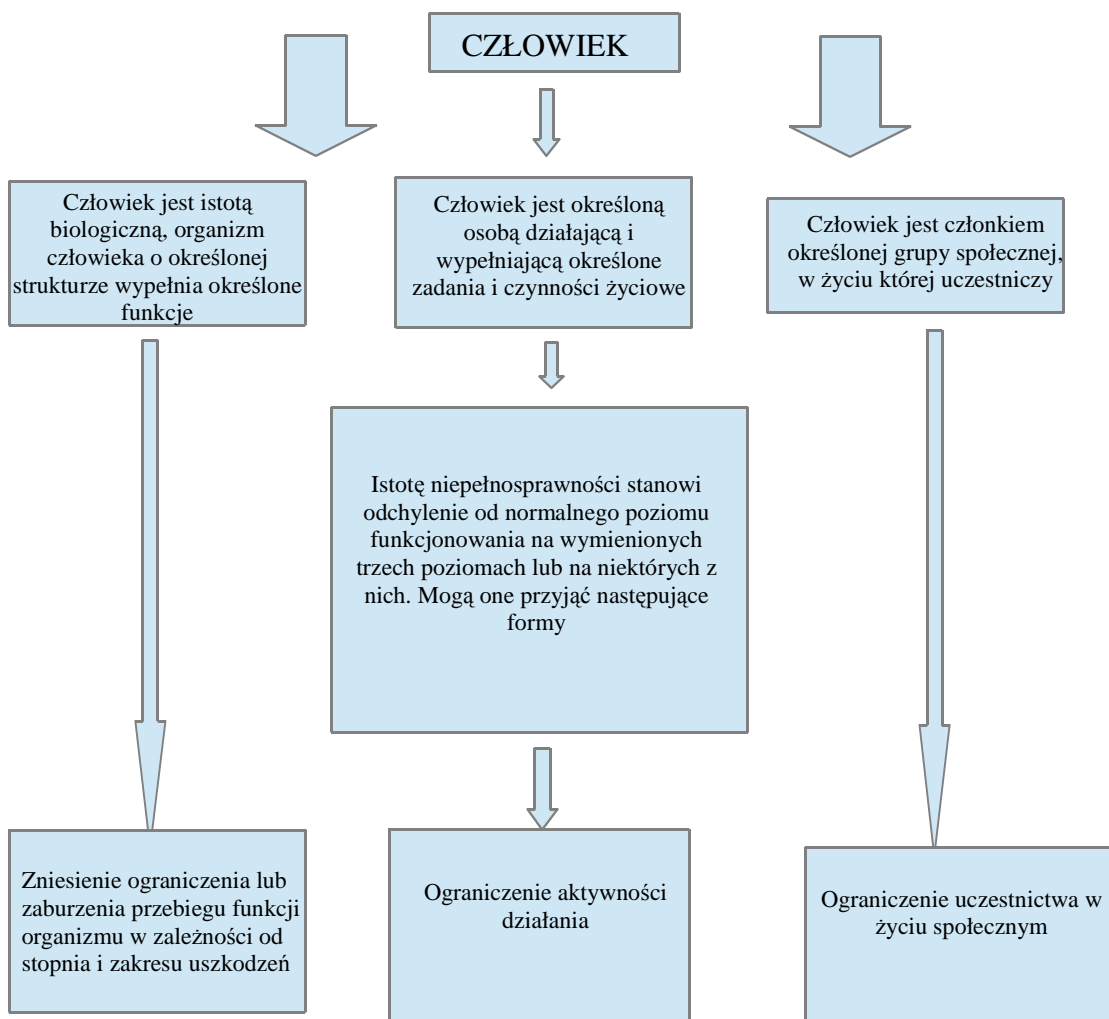
Tadeusz Majewski uważa, że podstawę biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności stanowią następujące założenia:

- „człowiek jest istotą biologiczną. Stanowi ją organizm o określonej strukturze i wypełniający określone funkcje;
- człowiek jest osobą, jednostką działającą i wypełniającą określone czynności i zadania życiowe;
- człowiek jest także członkiem określonej grupy społecznej, do której przynależy i w której życiu uczestniczy⁴⁸.

Zobrazowanie oraz główne założenia tej koncepcji stanowi schemat nr 2.

47 T. Majewski, *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*, „Szkoła Specjalna” 1999, nr 3, s. 133.

48 Tamże, s.132.



Schemat 2. Główne założenia biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności

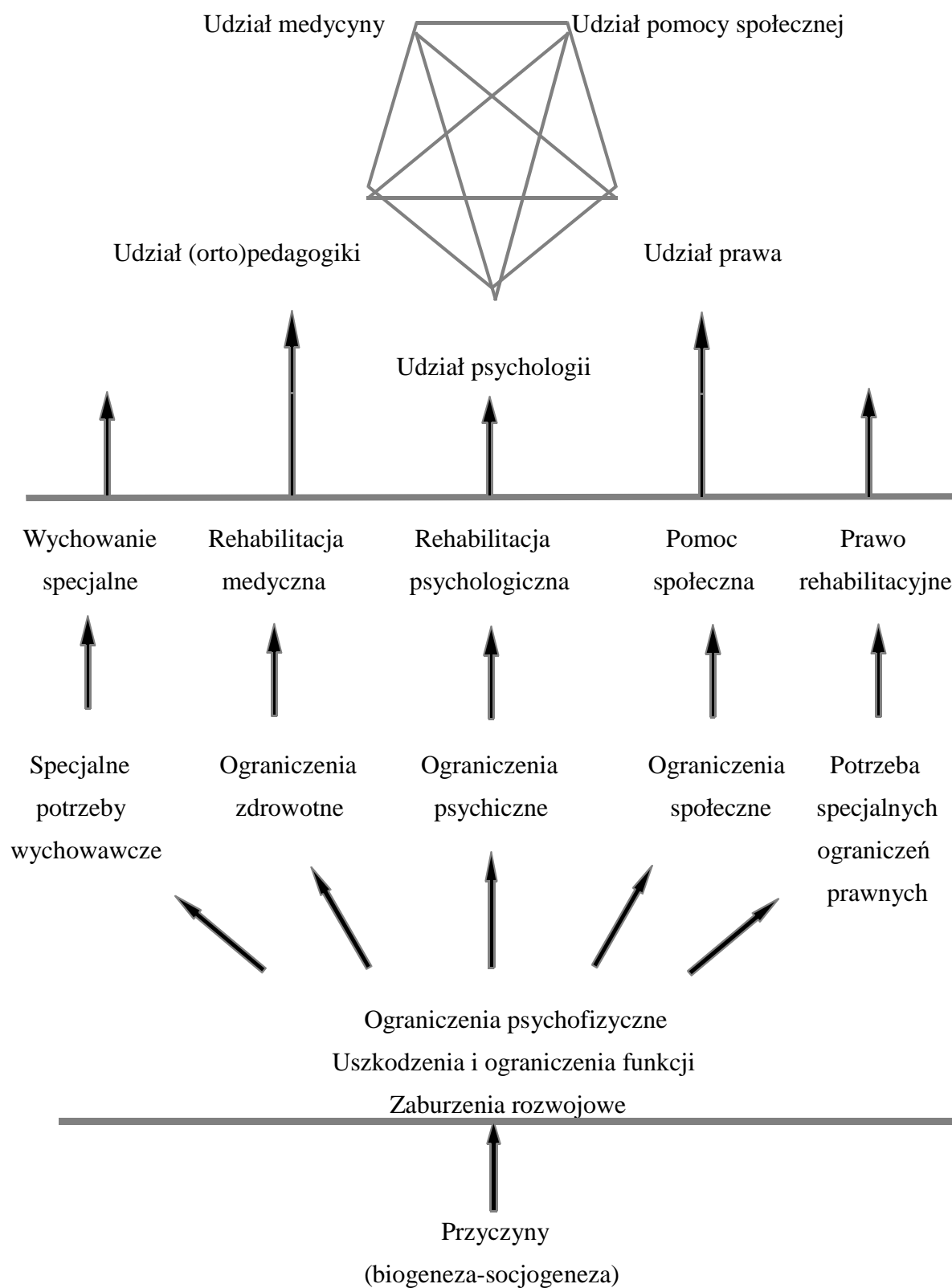
Źródło: J. Wyczesany, *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] J. Wyczesany, A. Mikrut (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 76.

Model ten podkreśla znaczenie nie tylko samego uszkodzenia organizmu, lecz również czynniki środowiskowe i cechy osobiste, w powstawaniu problemów i ograniczeń osób niepełnosprawnych. Wskazuje wyraźnie, że istotę niepełnosprawności stanowi ograniczenie działania indywidualnego i uczestnictwa w życiu społecznym. Daje to podstawę do wprowadzenia odpowiednich działań, mających na celu zmniejszenie tych ograniczeń, a także udzielanie osobie niepełnosprawnej pomocy osobistej lub technicznej, która może usprawnić działanie jednostki na wymienionych poniżej trzech poziomach. Formy udzielanej pomocy są uzależnione od potrzeb osoby niepełnosprawnej.

Na poziomie uszkodzenia organizmu jest to interwencja w formie zabiegów leczniczych i chirurgicznych, a także zabiegów profilaktycznych, zapobiegających pogłębianiu się niepełnosprawności. Na poziomie ograniczenia aktywności i indywidualnego działania jest to interwencja w formie kompleksowej rehabilitacji, zabezpieczenia w odpowiedni sprzęt ortopedyczny i pomoce rehabilitacyjne. Na poziomie ograniczenia uczestnictwa w życiu społecznym jest to oddziaływanie ukierunkowane na zmianę środowiska społecznego i fizycznego. Powinno ono obejmować wprowadzenie w ustawodawstwie zmian antydyskryminacyjnych, edukację społeczeństwa na temat istoty niepełnosprawności i potrzeb osób niepełnosprawnych oraz normalizację życia osób niepełnosprawnych poprzez likwidację barier, utrudniających codzienne funkcjonowanie osobom niepełnosprawnym w postaci barier architektonicznych, urbanistycznych, mentalnych, a także przekształcanie i dostosowywanie środowiska do potrzeb osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności⁴⁹.

Interdyscyplinarne ujęcie niepełnosprawności proponuje O. Speck. W modelu tym cytowany autor przedstawia niepełnosprawność w sposób wielopłaszczyznowy, obejmujący swym zasięgiem działania o charakterze medycznym, psychologicznym, legislacyjnym, jak i rehabilitacyjnym. Takie wielowymiarowe postrzeganie niepełnosprawności wymusza dopasowanie względem osób niepełnosprawnych systemu edukacji, regulacji prawnych oraz działań w zakresie pomocy społecznej. Przedstawiony poniżej model zawiera wymienione czynniki.

49 Tamże, s. 134.



Schemat 3. Interdyscyplinarny model niepełnosprawności wg O. Specka

Źródło: O. Speck, Niepełnosprawni w społeczeństwie, GWP, Gdańsk 2005, s. 250.

Wraz z wprowadzeniem nowej biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności wprowadzono także pojęcie czynników kontekstualnych (contextual factors), które tworzone są przez czynniki środowiskowe i indywidualne. Do czynników środowiskowych zaliczamy cechy fizycznego środowiska naturalnego i sztucznego, postawy środowiska społecznego, system edukacji, rehabilitacji i pomocy dla osób niepełnosprawnych. Czynniki indywidualne to: wiek, płeć, wykształcenie, zawód, cechy charakteru, model wychowania. Wymienione czynniki mogą pomagać lub utrudniać społeczne funkcjonowanie osób niepełnosprawnych.

Biopsychospołeczny model niepełnosprawności, z uwagi na holistyczne rozumienie istoty niepełnosprawności, stanowi teoretyczną podstawę dla polityki stwarzania równych szans osobom niepełnosprawnym określonych w Standardowych Zasadach Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych. Może być również wykorzystywany jako narzędzie do badań naukowych nad niepełnosprawnością oraz ustalania i wprowadzania jednolitego ustawodawstwa, dotyczącego osób niepełnosprawnych. Takie całościowe ujęcie niepełnosprawności daje asumpt do wprowadzania działań pomocowych prowadzonych nie tylko przez środowisko medyczne polegających na leczeniu, usprawnianiu i rehabilitowaniu osób niepełnosprawnych, ale także, a może przede wszystkim, społeczeństwu, by aktywnie włączyło się w różnego typu działania, mające na celu normalizację życia osób niepełnosprawnych poprzez zniesienie nie tylko barier architektonicznych, ale także mentalnych, które prowadziły do postrzegania niepełnosprawności jako problemu jednostkowego, indywidualnego. Janina Wyczęsany pisze tak: „nowe podejście do niepełnosprawności to między innymi droga: od bezradnej medycyny i opieki do wielodyscyplinarnego wspierania rozwoju; od biernej wegetacji do aktywnego życia; od zniewolenia opieką do zaradności, samodzielności i autonomii; od koncentracji na deficytach do promowania mocnych stron; od pomijania problemów rodziny do uznawania jej kluczowej roli, wspierania i pomocy”⁵⁰. Przeniesienie środka ciężkości z usprawniania na uspołecznianie oraz zwrócenie uwagi na istotną rolę funkcjonowania społecznego osób niepełnosprawnych, dotyczy również edukacji. Toteż specjalne potrzeby edukacyjne wymagają wsparcia edukacyjnego, zapewniającego równy dostęp do edukacji dla wszystkich. Zofia Palak pisze, że wsparcie społeczne udzielane osobom niepełnosprawnym zarówno naturalne, jak i instytucjonalne powinno przybierać różne formy i aby było efektywne, musi „uwzględniać wszechstronny biologiczny, indywidualny i społeczny kontekst

50 J. Wyczęsany, *Niepełnosprawność jako problem społeczny*, „Konspekt” 2006, nr 2-3.

niepełnosprawności”⁵¹. Nowe biopsychospołeczne ujęcie istoty niepełnosprawności dało szansę osobom niepełnosprawnym na wyjście ze stereotypowego myślenia zarówno o nich samych, jak i ich potrzebach, a także o społecznym funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych, ponieważ miarą nowoczesnego społeczeństwa jest jego stosunek do osób niepełnosprawnych.

Koncepcja ta jest również istotna z punktu widzenia niniejszej dysertacji i zostanie wykorzystana do wyjaśniania i interpretacji wyników badań oraz danych, zamieszczonych w następnych częściach rozprawy. Przydatność wspomnianej koncepcji wynika z tego, że edukacja ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, która jest przedmiotem badań niniejszej rozprawy, wyznacza tok rozumowania i podejścia do niepełnosprawności. Analizując zagadnienia związane z edukacją dziecka niepełnosprawnego nie można ujmować ich tylko w odniesieniu do warunków zdrowotnych tegoż dziecka (model medyczny), ani tylko jego społecznego funkcjonowania (model społeczny). Funkcjonowanie ucznia niepełnosprawnego w szkole to uczestnictwo w złożonym systemie społecznym. Dziecko pełniąc rolę ucznia wymaga bowiem działań wspierających dotyczących jego zdrowia, warunków społecznego funkcjonowania oraz zaspokojenia potrzeb psychicznych.

Wraz ze zmianą modeli i ujmowania istoty niepełnosprawności zmieniało się też podejście paradygmatyczne. Wraz z przyjęciem medycznego modelu niepełnosprawności przyjęto paradygmat biologiczny (indywidualny), który ujmował niepełnosprawność jako immanentną cechę jednostki. Niepełnosprawność stanowiła problem jednostki, a od społeczeństwa oczekiwano wsparcia głównie na poziomie funkcjonalnym, zakładającego usprawnianie jednostki i kompensowanie jej deficytów. Obecnie podejście jednostkowe i wywodzący się z niego paradygmat biologiczny postrzegane są w kategoriach negatywnych, jednak jak zauważa A. Krause jest to niesłuszne, bowiem medycyna, jej postęp i badania nad niepełnosprawnością przyczyniły się do zrozumienia i wyjaśnienia wielu zagadnień, związanych z usprawnianiem, leczeniem i rehabilitacją osób niepełnosprawnych. Niebezpieczeństwo paradygmatu biologicznego (indywidualnego postrzegania niepełnosprawności) polegało, zdaniem Krausego, na eksponowaniu dysfunkcji człowieka i przypisywaniu znaczącej roli pomocy medycznej oraz zwalnianiu społeczeństwa z odpowiedzialności za sytuację osób niepełnosprawnych⁵². Zwrócenie uwagi na znaczenie społeczeństwa w postrzeganiu niepełnosprawności poskutkowało zmianą paradygmatu.

51 Z. Palak, *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności a wieloaspektowość wsparcia*, [w:] Z. Palak, Z. Bartkowicz (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Wyd. UMCS, Lublin 2004, s. 106.

52 A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2011.

Ukonstytuował się społeczny paradygmat niepełnosprawności, który rozszerzał zagadnienia związane z niepełnosprawnością o konteksty społeczno-kulturowe. W założeniu społecznego paradygmatu niepełnosprawności przyjmuje się, że osoby niepełnosprawne ze względu na różnego typu dysfunkcje, wynikające z niepełnosprawności zajmują gorszą pozycję społeczną i funkcjonują w bardziej niekorzystnych warunkach niż pozostałe osoby. Przyczyny tego niedostatku są niezależne od jednostki niepełnosprawnej i lokują się w społeczeństwie promującym kulturę zdrowego i sprawnego człowieka, którego przeciwieństwo stanowi „społecznie słabsza” osoba niepełnosprawna. Według założeń społecznego paradygmatu niepełnosprawności, funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w społeczeństwie jest utrudnione, jednak nie są one pozostawione same sobie. Paradygmat społeczny postrzega niepełnosprawność „w kategoriach pozajednostkowych, w kontekście ważnych problemów i wyzwań społecznych XXI wieku”⁵³.

Przeobrażenia społeczne i kulturowe, dokonujące się w naszym kraju pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku, zapoczątkowały kolejną zmianę paradygmatu i postrzegania niepełnosprawności. Osoby niepełnosprawne zostały włączone w nurt życia społecznego. „Normalizacja środowiska ich życia stała się głównym obowiązującym modelem dyscypliny, i to modelem konkurencyjnym wobec wcześniej obowiązujących”⁵⁴ dając początek paradygmatowi normalizacyjnemu, którego podstawowym założeniem teoretycznym jest otwarcie się środowiska i postaw społecznych na problem niepełnosprawności oraz pełna akceptacja osób niepełnosprawnych jako pełnoprawnych członków społeczeństwa. Istotną rolę przypisuje się propagowaniu idei integracji społecznej osób niepełnosprawnych. Założenia paradygmatyczne są kontynuacją humanistycznego i społecznego paradygmatu i sytuują niepełnosprawność w uwarunkowaniach społeczno-kulturowych. Przyjęcie paradygmatu normalizacyjnego pociąga za sobą zmiany w koncepcji pomocy osobom niepełnosprawnym. Dotychczasowe koncentrowanie się na osobie niepełnosprawnej zostaje zastąpione dostosowaniem warunków otoczenia do tejże osoby, a nie odwrotnie. A. Krause zauważa, że takie uspołecznienie to swoista „rewolucja w podejściu do niepełnosprawnego”. Wraz z przyjęciem paradygmatu normalizacyjnego możemy mówić o faktycznych działaniach integracyjnych, mających na celu normalizację życia osób niepełnosprawnych. Idea ta poszerzana o nowe nurty, takie jak inkluzja jest dzisiaj podstawą działania i organizacji życia społecznego osób z niepełnosprawnością. Wdrożenie paradygmatu normalizacyjnego

53 Tamże, s. 188.

54 Tamże, s. 197.

otworzyło osobom niepełnosprawnym drogę do możliwości faktycznego uczestnictwa w społeczeństwie. Dzięki idei normalizacji życia osób niepełnosprawnych zmieniło się także postrzeganie roli ucznia niepełnosprawnego i jego miejsca w systemie szkolnictwa. Otwarcie się szkół masowych oraz dostosowanie oferty edukacyjnej szkół ogólnodostępnych do potrzeb i możliwości uczniów niepełnosprawnych spowodowało, że uczeń ten może socjalizować się z grupą rówieśniczą oraz uczyć się w szkole położonej blisko miejsca zamieszkania. Paradygmat normalizacyjny jest również istotny z punktu widzenia niniejszej rozprawy, bowiem edukacja ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej to dowód na to, że normalizacja środowiska życia osób niepełnosprawnych nie jest działaniem fasadowym, ale faktem.

1.3. Dziecko z niepełnosprawnością jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Wraz ze zmianą postrzegania istoty niepełnosprawności, nie jako cechy jednostki, ale jako relacji między nią a otoczeniem oraz przyjęciem biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności, zaczęto wprowadzać zmiany legislacyjne, mające na celu zmianę podejścia do kształcenia i edukacji dzieci z niepełnosprawnościami. Izolacja dzieci niepełnosprawnych w ośrodkach i szkołach specjalnych zmieniła się dzięki wprowadzeniu działań, mających przeciwdziałać stygmatyzacji i izolacji dzieci niepełnosprawnych, a zaczęła skupiać się na ich potrzebach oraz ich zaspokajaniu. Jednym z takich dokumentów był Raport Mary Warnock, opublikowany w roku 1978 w Wielkiej Brytanii. Raport ten zwrócił uwagę na szczególny rodzaj potrzeb, dotyczących edukacji dzieci z niepełnosprawnościami określany mianem „specjalne potrzeby edukacyjne” (SPE), (ang. Special Educational Needs „SEN”). Po jego opublikowaniu termin ten zaczął być stosowany w ustawodawstwie brytyjskim. Raport zwracał uwagę na dwie kategorie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pierwszą z nich stanowiły dzieci, których potrzeby mogą być zaspokajane w szkołach ogólnodostępnych. Drugą kategorię stanowiły dzieci, których potrzeb edukacyjnych nie można zaspokoić w takich szkołach, dlatego należy zapewnić im specjalne środowisko edukacyjne. W ślad za Raportem Warnock w roku 1998 powstała *Biała Księga: Program działania w kierunku zaspokojenia specjalnych potrzeb edukacyjnych* (*White Paper: Meeting Special Educational Needs*), który był podstawą dla stworzonego w roku 2001 Kodeksu postępowania w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, będącego zbiorem praktycznych

wskazówek dla władz lokalnych i szkół⁵⁵. W ustawodawstwie brytyjskim uznano, że dziecko, które doświadcza znacząco większych trudności w nauce niż ogół jego rówieśników należy nazywać dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ponadto w Kodeksie postępowania w zakresie SPE stwierdzono, że:

- „dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma prawo do tego, by jego potrzeby zostały zaspokojone;
- specjalne potrzeby edukacyjne dzieci będą zaspokajane w ogólnodostępnych szkołach lub placówkach;
- należy rozpoznać poglądy dzieci i brać je pod uwagę;
- rodzice mają do odegrania ważną rolę w zakresie pomagania dziecku w nauce;
- dzieci mające specjalne potrzeby edukacyjne powinny mieć pełny dostęp do szerokiej, zrównoważonej i adekwatnej edukacji, w tym do odpowiedniego dla nich programu nauczania, zarówno na etapie nauki przedszkolnej jak i szkolnej”⁵⁶.

W odniesieniu do edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej realizujących obowiązek szkolny w placówkach ogólnodostępnych, specjalne potrzeby edukacyjne to potrzeby wymagające dostosowywania warunków dydaktycznych ogólnodostępnej edukacji (celów, treści, metod, zasad, form organizacyjnych i środków dydaktycznych) do indywidualnych cech rozwoju i możliwości edukacyjnych dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się. Celem działań służących zabezpieczeniu SPE jest umożliwienie dzieciom i młodzieży realizacji procesu nauczania, dostosowanego do ich możliwości i potrzeb, wynikających z niepełnosprawności bądź innych ograniczeń. Specjalne potrzeby edukacyjne często rozpatruje się z dwoma innymi rodzajami specjalnych potrzeb, a mianowicie, ze specjalnymi potrzebami technicznymi i specjalnymi potrzebami psychospołecznymi. W wielu krajach europejskich za podstawę wykrywania, definiowania i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uznaje się trudności w uczeniu się, które rozpatruje się w ujęciu dynamicznym i interakcyjnym⁵⁷. Kraje Unii Europejskiej dążą do propagowania edukacji, której celem jest włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych, z zastrzeżeniem, że definicyjne ujęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych uzależnione są od polityki danego kraju. Różnice definicyjne mają bezpośredni związek z regulacjami prawnymi, obowiązującymi w danym kraju, modelem zarządzania, sposobem finansowania oraz poziomami edukacyjnymi,

55 J. Thompson, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, PWN, Warszawa 2013.

56 Tamże, s.14.

57 A. Olechowska, *Edukacja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, APS, Warszawa 2001.

a także wiekiem rozpoczęcia i zakończenia obowiązku edukacyjnego, np. w Danii wyróżniono jeden rodzaj specjalnych potrzeb edukacyjnych, natomiast w Polsce jest ich jedenaście⁵⁸. Zagadnienia prawne, dotyczące kształcenia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych są również zawarte w wielu dokumentach międzynarodowych, tj. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka⁵⁹, Konwencja Praw Dziecka⁶⁰, Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich⁶¹, Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych⁶² oraz Deklaracja z Salamanki - Wytyczne dla Działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych opublikowanej przez UNESCO w roku 1994⁶³.

Polska, jako państwo członkowskie, zobowiązała się do respektowania zawartych w nich postanowień, wprowadzając podstawy prawne kształcenia dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w następujących dokumentach: Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty⁶⁴, Uchwale Sejmu RP z dnia 1 sierpnia 1997 roku - Karta Praw Osób Niepełnosprawnych⁶⁵, Narodowym Planie Działań na rzecz Dzieci 2004-2012 „Polska dla Dzieci”⁶⁶, a także Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013⁶⁷.

W polskim systemie kształcenia termin specjalne potrzeby edukacyjne odnosi się do uczniów, którzy mają znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy i nie mogą podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego, stąd wymagają pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formie dostosowania programu nauczania i wychowania do potrzeb, możliwości i ograniczeń⁶⁸. Termin ten jest kluczowym w

58 T. Serafin, *Implementacja prawa oświatowego w teorii i praktyce kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2013.

59 Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf (dostęp maj 2015).

60 Konwencja o Prawach Dziecka, <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka> (dostęp maj 2015).

61 Edukacja dla wszystkich, www.unesco.pl/edukacja-dla-wszystkich (dostęp maj 2015).

62 Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia ONZ, 20 grudnia 1993. Rezolucja 48/96, przekł. na zlecenie Pełnomocnika ds. Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1994.

63 Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, UNESCO, Salamanka, Hiszpania, 7-10 czerwca 1994.

64 Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz. U. nr 67, poz. 329 ze zm.

65 Uchwała Sejmu RP z dnia 1 sierpnia 1997 roku, Karta praw osób niepełnosprawnych, M.P. z dnia 13.08.1997 r., nr 50, poz. 475.

66 Narodowy Plan Działań na Rzecz Dzieci 2004-2012 „Polska dla Dzieci”, www.men.gov.pl/oswiata/istotne/npd.php (dostęp maj 2015).

67 Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013, http://www.fio.towarzystwoamicus.pl/do_pobrania/biblioteka/strategie/19strategia_rozwoju_educacji_na_lata_2007_2013.pdf (dostęp maj 2015).

68 Na podstawie treści rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej w sprawach: zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2013

rozważaniach nad systemem i procesem kształcenia. Stosuje się go zarówno wobec dzieci i młodzieży mającej trudności w uczeniu się, jak i uczniów zdolnych⁶⁹. Rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych pozwala na właściwy dobór metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, prowadzący do zaspokojenia potrzeb, a tym samym stworzenia optymalnych warunków rozwoju intelektualnego i osobowościowego. Specjalne potrzeby dzieci i młodzieży wynikają ze zróżnicowanego indywidualnie sposobu nabywania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, określonego zróżnicowanym ich funkcjonowaniem poznawczo-percepcyjnym⁷⁰. Słowo „specjalne”, zgodnie z ujęciem słownika języka polskiego, oznacza „odnoszący się, należący do jednego wybranego przedmiotu, zagadnienia, jednej osoby, rzeczy; charakterystyczny, przeznaczony wyłącznie dla kogoś lub czegoś; szczególny(...)”⁷¹. Jadwiga Jastrząb stwierdza, że przymiotnik „specjalne” przypisuje potrzebom szczególne cechy, które są osobliwe, swoiste i odrębne w każdym indywidualnym przypadku, co oznacza, że każdy uczeń wymaga odrębnego podejścia w postępowaniu diagnostycznym i udzielaniu konkretnej pomocy. Specjalne potrzeby edukacyjne wymagają dostosowywania warunków dydaktycznych (celów, treści, metod, zasad, form organizacyjnych i środków dydaktycznych) do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się. Agnieszka Olechowska zauważa, że często specjalne potrzeby edukacyjne rozpatruje się łącznie z dwoma innymi rodzajami potrzeb, a mianowicie ze specjalnymi potrzebami technicznymi, na które składają się dostosowanie infrastruktury placówki, środków dydaktycznych i sprzętu rehabilitacyjnego oraz potrzebami psychospołecznymi⁷². Na gruncie pedagogiki specjalnej specjalne potrzeby edukacyjne są pojęciem, które mieści w swoim zakresie rozważania na temat wychowania i kształcenia osób niepełnosprawnych ale nie tylko, bowiem potrzeby te dotyczą wszystkich osób, które w jakimś zakresie mają trudności z przyswajaniem wiedzy i realizacją programów nauczania i niekoniecznie wynikają z niepełnosprawności, lecz z innych przyczyn środowiskowych, kulturowych lub społecznych. Tak szerokie ujęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych sprowadzić można do dwóch podstawowych stanowisk:

r., poz. 532, oraz warunków kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, Dz. U. nr 228, poz., 1490 oraz z 2012 roku, poz. 982.

69 T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* t. V, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 869-870.

70 *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Przewodnik, MEN, Warszawa 2010.

71 M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t.3, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 266.

72 A. Olechowska, *Edukacja dzieci...* dz. cyt., s. 122-123.

teoretycznego i praktycznego⁷³. Zdaniem Zenona Gajdzicy, każda potrzeba wiąże się z pewnymi bodźcami, które ją wywołują i zaspokajają. Prawdopodobnie tę można również odnieść do specjalnych potrzeb edukacyjnych, wyróżniając na tej podstawie dwa podejścia. Pierwsze skoncentrowane na uczniu, czyli bodźcu wywołującym. Drugie natomiast, skoncentrowane na programie nauczania, czyli bodźcu zaspokajającym potrzebę. W obrębie pierwszego stanowiska Z. Gajdzica wyróżnia:

- koncentrowanie się na trudnościach i niepełnosprawnościach w kontekście deficytu,
- skupianie się na trudnościach charakterystycznych dla danego dziecka. Dotyczy to zarówno dzieci niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych,
- zachowanie równowagi pomiędzy potrzebami indywidualnymi – specyficznymi dla jednostki, a wyjątkowymi, określonymi dla grupy osób⁷⁴.

Takie ujęcie pozwala na wyróżnienie kontekstu indywidualnego, grupowego i populacyjnego, co zdaniem autora, w przypadku indywidualnym i grupowym jest zgodne z definicyjnym ujęciem słowa „specjalne”, natomiast budzi wątpliwości w przypadku ujęcia populacyjnego, ponieważ „traci swój wymiar specjalny”⁷⁵. Jak dalej zauważa cytowany autor, stanowisko zorientowane na ucznia koncentrujące się na jego deficytach, sprzyja kategoryzowaniu dzieci.

Zgodnie z takim podejściem podjęto próbę zdefiniowania specjalnych potrzeb edukacyjnych i w dokumencie MEN *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (1998) określono nim „potrzeby, które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z niepełnosprawności lub powstałe z innych przyczyn trudności w uczeniu się”⁷⁶. W dokumencie tym wyszczególniono następujące grupy osób o SPE:

- osoby z uszkodzeniami sensorycznymi (wzrok, słuch),
- osoby z uszkodzeniami motorycznymi (ortopedycznymi postępującymi schorzeniami mięśni),
- osoby z upośledzeniem umysłowym,
- osoby z zaburzeniami komunikacji językowej,
- osoby ze sprzężonymi niepełnosprawnościami,

73 T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna ...* dz. cyt.

74 Z. Gajdzica, *Dziecko z lekkim upośledzeniem umysłowym w roli ucznia*, [w:] J. Wyczęsany, Z. Gajdzica, *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s.73.

75 Tamże, s.73.

76 *Reforma Systemu Kształcenia Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi*, MEN, Warszawa, 1998, s. 11.

- osoby z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania,
- osoby z autyzmem dziecięcym i pokrewnymi zaburzeniami,
- osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
- osoby z przewlekłymi schorzeniami somatycznymi.

A. Olechowska dodaje, że określenie specjalne potrzeby edukacyjne stosuje się również do dzieci z utrudnieniami w rozwoju społecznym i środowiskowym, ponieważ to nie niepełnosprawność jest wyznacznikiem specjalnych potrzeb edukacyjnych, ale fakt, czy dana jednostka doświadcza trudności w uczeniu się oraz do osób z ponadprzeciętnymi zdolnościami, które zdaniem autorki „niewątpliwie wymagają zindywidualizowanego procesu kształcenia, ale nie specjalnego wsparcia edukacyjnego”⁷⁷. Autorka zwraca także uwagę na to, że termin „dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych” często w wielu opracowaniach traktuje się jako tożsamy z terminem „dziecko niepełnosprawne”, bez zwrócenia uwagi na to, że wszyscy uczniowie niepełnosprawni są uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale nie wszyscy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to uczniowie niepełnosprawni czy posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego⁷⁸.

Schemat 4. Podział uczniów ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne



Źródło: Opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury

Podejście zorientowane na program nauczania skupia się na poszukiwaniu jak najlepszych rozwiązań w systemie kształcenia tak, by wykorzystywać różne metody i środki wspomagające proces uczenia się i poszukiwać nowych skutecznych rozwiązań, służących

⁷⁷ A. Olechowska, *Edukacja dzieci...* dz. cyt., s. 122-123.

⁷⁸ A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 30.

poprawie wyników w celu usprawniania procesu kształcenia. Chodzi o rzeczywistą indywidualizację procesu nauczania – uczenia się. Zadaniem nauczyciela jest więc nie tylko rozpoznawanie specjalnych potrzeb edukacyjnych, ale przede wszystkim ich zaspokajanie poprzez stosowanie specjalnych programów nauczania i specjalnych metod dostosowanych do potrzeb, możliwości i ograniczeń danego ucznia. Wszelkie formy indywidualizacji dotyczące dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, powinny bazować na rozpoznawaniu i wykorzystywaniu potencjału dziecka do pokonywania deficytów. Zatem nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby z jednej strony nie przekraczały one możliwości ucznia, uniemożliwiając osiągnięcie sukcesu, a z drugiej strony nie były poniżej jego możliwości i nie powodowały obniżenia poziomu motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami. Specjalne potrzeby edukacyjne, zdaniem J. Jastrzęb, „nie uniemożliwiają korzystania z dostępnych form edukacji, ale wskazują na konieczność dostosowania treści, tempa i organizacji warunków procesu kształcenia do swoistego stanu aktualnych możliwości, ograniczeń, oczekiwań i potrzeb szkolnych oraz rozwojowych każdego z uczniów”⁷⁹. W obrębie tego stanowiska A. Olechowska zwraca uwagę na kluczowe znaczenie pojęcia „trudności w uczeniu się”, które jest pojęciem podstawowym w wykrywaniu, definiowaniu i zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zdaniem autorki „trudności w uczeniu się są postrzegane jako wynik współdziałania czynników tkwiących w samym dziecku i tych, które składają się na kontekst edukacyjny, w jakim ono funkcjonuje jako uczeń”⁸⁰. Trudności te postrzega się w zależności od:

- czasu trwania – od krótkotrwałych do długotrwałych,
- stopnia nasilenia – od łagodnych do poważnych,
- zakresu – od fragmentarycznych do całościowych⁸¹.

Zdaniem Marty Bogdanowicz termin „trudności w uczeniu się” w ujęciu szerokim stosuje się do wszelkiego rodzaju trudności w uczeniu się, uwarunkowanych różnymi czynnikami, upośledzeniem umysłowym, schorzeniami neurologicznymi, uszkodzeniem narządów zmysłu i ruchu lub zaburzeniami emocjonalnymi. W węższym znaczeniu termin ten stosuje się w odniesieniu do dzieci, które mają trudności w uczeniu się, pomimo prawidłowego rozwoju i poziomu inteligencji, funkcjonujących w sprzyjających warunkach

79 J. Jastrzęb, *Diagnoza nauczycielska w kompensacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, „Dysleksja”. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji" 2012, nr 1, s. 11.

80 A. Olechowska, *Edukacja dzieci...* dz. cyt., s. 122-123.

81 Tamże.

dydaktycznych i żyjących w odpowiednim środowisku kulturowym⁸². Do najbardziej znanych „trudności w uczeniu się” zaliczamy: trudności w nauce czytania i pisanie (dysleksja, dysgrafia, dysortografia) oraz trudności w nabywaniu umiejętności arytmetycznych (dyskalkulia), zwane też ogólnie „dysleksją rozwojową”. W węższym ujęciu określa się je mianem „specyficznych trudności w uczeniu się”. Określenie „specyficzne” wskazuje na ich wąski zakres oraz niezaburzony rozwój umysłowy dzieci, co odróżnia je od całościowych trudności w uczeniu się, związanych z obniżeniem sprawności intelektualnej. Dlatego też specyficzne trudności w uczeniu się, zdaniem M. Bogdanowicz, dotyczą różnych dziedzin wiedzy i umiejętności szkolnych uczniów lub tylko pewnych ich zakresów⁸³. Z. Gajdzica pisze, że każde dziecko może mieć trudności w nauce i niekoniecznie muszą one być związane z dzieckiem. Mogą one wskazywać na niedoskonałość stylu nauczania i sugerować zmiany oraz poszukiwanie nowych rozwiązań tak, by uczeń osiągnął wyniki porównywalne z jego rówieśnikami o prawidłowym rozwoju. Specjalne potrzeby edukacyjne są bowiem wynikiem współdziałania pewnych zaburzeń, tkwiących w jednostce lub/i zaburzonej przestrzeni życiowej tejże jednostki⁸⁴. Są one pojęciem szerokim, mieszczącym w sobie wszelkiego rodzaju utrudnienia, które uczeń napotyka w procesie nauczania, dlatego określa się je wspólnym mianem specjalnych potrzeb edukacyjnych. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą potrzebować dodatkowego wsparcia w postaci zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych, rewalidacyjnych i innych. Rozpoznawanie zakresu tych potrzeb i ich właściwe zabezpieczanie jest zadaniem nauczyciela.

Podstawą wszelkiej działalności pedagogicznej mającej na celu poprawę sytuacji edukacyjnej ucznia są czynności diagnostyczne, dzięki którym można stwierdzić, czy dany uczeń wymaga specjalnej pomocy i czy można go określać mianem ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W tym celu niezbędne jest przeprowadzenie diagnozy o charakterze kompleksowym: medycznym, psychologicznym, pedagogicznym i socjalnym. Dobra diagnoza ukazuje nie tylko deficyty ucznia, ale wskazuje także jego mocne strony. Pozwala również na opracowanie programu terapeutyczno-dydaktycznego⁸⁵. Rzetelna,

82 M. Bogdanowicz, *Specjalne potrzeby edukacyjne a specyficzne trudności w uczeniu się*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 1, Warszawa, WSiP, 1996.

83 Tamże, s. 14.

84 Z. Gajdzica, *Dziecko z lekkim upośledzeniem...* dz. cyt.

85 W. Pilecka, *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, [w:] W. Dykcik, *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań 2001.

kompleksowa i wieloaspektowa diagnoza przeprowadzona możliwie jak najwcześniej oraz kompetencje specjalistów pozwolą na wskazanie właściwej drogi edukacyjnej dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Aby rozpoznanie możliwości i ograniczeń dziecka było możliwe, konieczne jest zgromadzenie o nim rzetelnej wiedzy, z wykorzystaniem różnych źródeł w postaci:

- informacji i zaleceń zawartych w opinii lub orzeczeniu,
- informacji otrzymanych od rodziców/opiekunów dziecka,
- informacji specjalistów,
- publikacji i szkoleń.

Zasadą, wynikającą z art. 71b ust. 2 ustawy o systemie oświaty, jest organizowanie kształcenia specjalnego na podstawie **orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego**, które stanowi podstawowy dokument w edukacji ucznia z niepełnosprawnością. Orzeczenie jest decyzją administracyjną, której wydanie regulują oprócz przepisów oświatowych także przepisy kodeksu postępowania administracyjnego. W polskim systemie oświaty uczniem niepełnosprawnym jest uczeń, który posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Wydanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego odbywa się zawsze na wniosek rodziców/prawnych opiekunów lub dorosłego ucznia. Orzeczenie jest wydawane dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, wymagającej stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, na okres roku szkolnego, etapu edukacyjnego albo okresu kształcenia w danej szkole. Placówka edukacyjna nie może wystąpić z wnioskiem o wydanie takiego orzeczenia⁸⁶. Aby wydać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej zapoznają się z wnioskiem i dołączonymi dokumentami oraz przeprowadzają wywiad z rodzicami i diagnozę dziecka. Diagnoza służy ocenie rozwoju intelektualnego, poznawczego, ruchowego, emocjonalnego i społecznego. W spotkaniu zazwyczaj uczestniczą pedagog, psycholog, czasem także logopeda, rehabilitant lub inny specjalista, w zależności od deficytów dziecka. Rozwój intelektualny i poznawczy ocenia się za pomocą wystandaryzowanych testów dobieranych do wieku i deficytów dziecka. Orzeczenie wydaje zespół powołany przez dyrektora poradni i określa:

- diagnozę poziomu rozwoju dziecka,

⁸⁶ Podstawa prawna: par.5 ust.1 Rozporządzenia MEN z dnia 18 września 2008r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające, działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, Dz. U. z 2008 r. Nr 173, poz. 1072.

- formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- warunki realizacji potrzeb edukacyjnych, formy stymulacji, rewalidacji, terapii, usprawniania, rozwijania możliwości i mocnych stron dziecka,
- najkorzystniejsze dla dziecka formy kształcenia specjalnego z określeniem typu placówki.

Przedszkola i szkoły ogólnodostępne, z oddziałami integracyjnymi oraz integracyjne mają obowiązek zapewnienia:

1. realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
2. odpowiednich, ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, warunków do nauki, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych;
3. zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;
4. innych zajęć odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęć rewalidacyjnych;
5. przygotowania uczniów do samodzielności w życiu dorosłym⁸⁷.

Często rodzice mylą orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z orzeczeniem o niepełnosprawności lub o stopniu niepełnosprawności wydanym przez Powiatowe Zespoły Orzekające⁸⁸. Dzieci, które otrzymały orzeczenie o niepełnosprawności w rozumieniu ustawy o systemie oświaty, nie są uczniami niepełnosprawnymi. Stają się nimi dopiero w momencie uzyskania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, które stanowi m.in. podstawę wydania opinii o potrzebie kształcenia specjalnego i jest decydujące podczas ubiegania się o przyjęcie do szkoły integracyjnej lub oddziału integracyjnego w szkole ogólnodostępnej, opracowania IPET-u czy przekazania szkole przez organ prowadzący, uzupełniającej części ogólnej subwencji oświatowej, przeznaczonej na zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Sytuacja ta, określana potocznie „podwójnym orzekaniem o niepełnosprawności”, stanowi utrudnienie, ponieważ, aby dziecko niepełnosprawne mogło

⁸⁷ Podstawa prawna: Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych. tekst jedn. Dz. U. z 2014 r., poz. 414.

⁸⁸ To orzeczenie jest wydawane na podstawie art. 4a ust. 2 ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych.

skorzystać z udogodnień i świadczeń społeczno-edukacyjnych, musi posiadać dwa niezależne od siebie, wydawane przez różne gremia, orzeczenia o niepełnosprawności⁸⁹. Zasady te mogą utrudniać jasną i skuteczną organizację i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach i szkołach⁹⁰ oraz stają się dodatkowym obciążeniem dla rodziców dziecka, szczególnie tych zamieszkających na terenach wiejskich, oddalonych znacznie od ośrodków orzekających.

Do aktów prawnych, dotyczących specjalistycznej pomocy udzielanej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zaliczamy przede wszystkim ustawę z dnia 7 września o systemie oświaty, która jednoznacznie nakłada na władze publiczne obowiązek zapewnienia uczniom szeregu praw, bez względu na występujące różnice i zapewnia m. in.:

- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pomocy dydaktycznej;
- możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież z niepełnosprawnością oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi oraz edukacyjnymi;
- opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
- opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwienie indywidualnych programów nauczania oraz ukończenie szkoły każdego typu w skróconym czasie.

Dodatkowo ustawodawca w art. 64 ustawy o systemie oświaty określił, że podstawowymi formami działalności dydaktyczno-wyrównawczej szkoły są - obok obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych - także zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne, organizowane dla uczniów mających trudności w nauce oraz inne zajęcia wspomagające rozwój dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwojowymi⁹¹. Obowiązkiem szkół jest zatem organizowanie swojej pracy tak, by zapewnić uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, odpowiednią pomoc dostosowaną do ich potrzeb i możliwości. Zadanie organizacji takiej pomocy ustawodawca powierza dyrektorom szkół. Regulację prawną

89 Jedno orzeczenie wydawane jest przez powiatowe lub wojewódzkie zespoły orzekające o niepełnosprawności, drugie zaś dla celów edukacyjnych przez zespoły orzekające działające w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

90 A. Olechowska, *Specjalne potrzeby...* dz. cyt., s. 34.

91 Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.

stanowi Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, które określa, że:

„Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia wynikających:

- 1) z niepełnosprawności,
- 2) z niedostosowania społecznego,
- 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym,
- 4) ze szczególnych uzdolnień,
- 5) ze specyficznych trudności w uczeniu się,
- 6) z zaburzeń komunikacji językowej,
- 7) z choroby przewlekłej,
- 8) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,
- 9) z niepowodzeń edukacyjnych,
- 10) z zaniedbań środowiskowych, związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi,
- 11) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą”⁹².

Pomoc psychologiczno-pedagogiczną organizuje dyrektor szkoły. Jest ona bezpłatna, a korzystanie z niej dobrowolne. Pomocy udzielają uczniom nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści, tj. psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni. Udzielanie pomocy następuje na wniosek m. in. rodziców, ucznia, dyrektora szkoły, nauczyciela, asystenta rodziny, kuratora sądowego. W szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest w trakcie bieżącej pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz w formie:

- klas terapeutycznych,

⁹² Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach Dz. U. z 2013 r., poz. 532.

- zajęć rozwijających uzdolnienia,
- zajęć dydaktyczno-wyrównawczych,
- zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych, a także innych zajęć o charakterze terapeutycznym⁹³.

Klasy terapeutyczne organizuje się dla uczniów o jednorodnych lub sprzężonych zaburzeniach, wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej. Zajęcia rozwijające talenty organizowane są dla uczniów szczególnie uzdolnionych. W zajęciach może uczestniczyć maks. 8 osób. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze organizowane są dla uczniów mających trudności w nauce, szczególnie w realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego. W zajęciach może uczestniczyć maks. 8 osób. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne organizowane są dla uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W zajęciach może uczestniczyć maks. 5 osób. Zajęcia logopedyczne organizowane są dla uczniów z zaburzeniami mowy. W zajęciach mogą uczestniczyć maks. 4 osoby. Zajęcia socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym, organizowane są dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne. W zajęciach może uczestniczyć maks. 10 osób.

W przypadku zajęć rozwijających uzdolnienia i zajęć dydaktyczno-wyrównawczych godzina zajęcia trwa 45 min, a w przypadku zajęć specjalistycznych - 60 min.

Wszystkie typy zajęć prowadzone są przez nauczycieli i specjalistów posiadających kwalifikacje zgodne z rodzajem prowadzonych zajęć. Uczestnictwo w powyżej wymienionych zajęciach powinno trwać do czasu zlikwidowania opóźnień w realizacji podstawy programowej, bądź do czasu złagodzenia zaburzeń, będących podstawą objęcia ucznia taką formą pomocy.

W przypadku ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole jest zadaniem zespołu powołanego przez dyrektora danej szkoły.

Kolejnym aktem prawnym, regulującym kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jest Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie

⁹³ Na podstawie Rozporządzenia MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach Dz. U. z 2013r., poz. 532.

warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. W myśl tego rozporządzenia wymienione placówki oświatowe zapewniają:

- realizację zadań zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego,
- odpowiednie warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne,
- realizację programu nauczania i wychowania z wykorzystaniem odpowiednich form i metod pracy,
- zajęcia rewalidacyjne,
- integrację ze środowiskiem rówieśniczym,
- udzielanie pomocy rodzicom/prawnym opiekunom dzieci i młodzieży niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie, w zakresie doskonalenia umiejętności niezbędnych we wspieraniu ich rozwoju⁹⁴.

Powyższe unormowania prawne zobowiązują organy prowadzące placówki oświatowe do odpowiedniego zabezpieczenia kadrowego procesu edukacyjnego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Dotyczy to merytorycznego wsparcia nauczycieli, pracujących z tymi uczniami, jak i samych uczniów, i ich rodziców. Szkoły i placówki, realizujące zadania z zakresu edukacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych, powinny być w związku z tym w pełni przygotowane kadrowo w zakresie realizowanych zadań oraz szeroko rozumianego wsparcia pedagogicznego i psychologicznego samego ucznia, jak i jego rodziny.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w normie intelektualnej oraz uczniowie upośledzeni umysłowo w stopniu lekkim, realizują podstawę programową kształcenia ogólnego. Jednak aby każdy uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mógł rozwijać się we własnym tempie, dostosowanym do swoich możliwości, niezbędne jest opracowanie indywidualnego programu nauczania. Dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego opracowuje się Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET), uwzględniający zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz dostosowany do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Program ten, z założenia powinien, spełniać dwie podstawowe funkcje edukacyjną i terapeutyczną, w obrębie których określa:

1. Zakres dostosowania wymagań edukacyjnych, wynikających z programu nauczania do

94 Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia,

indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz możliwości psychofizycznych ucznia.

2. Rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów, prowadzących zajęcia z uczniem w tym w przypadku:
 - ucznia niepełnosprawnego - zakres działań o charakterze rewalidacyjnym,
 - ucznia niedostosowanego społecznie – zakres działań o charakterze resocjalizacyjnym,
 - ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym - zakres działań o charakterze socjoterapeutycznym.
3. Formy i metody pracy z uczniem.
4. Formy, sposoby i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, które ustala dyrektor szkoły.
5. Działania wspierające rodziców ucznia oraz zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.
6. Zajęcia rewalidacyjne i resocjalizacyjne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia.
7. Zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia w realizacji zadań.

IPET opracowuje się na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nie dłuższy jednak niż etap edukacyjny⁹⁵.

„Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych to sprawdzony wyznacznik dobrego nauczania, z którego korzystają wszyscy uczniowie”⁹⁶. Trudności w nauce mogą pojawiać się u wszystkich uczniów, dlatego powinno to stanowić podstawę do udoskonalania procesu nauczania. Zadaniem nauczyciela we współczesnej szkole jest poszukiwanie rozwiązań, które pozwolą na uwzględnienie różnic pomiędzy dziećmi, zapewniając im dodatkowe wsparcie wzmacniające efektywność nauczania. Obowiązkiem szkoły jest bowiem zorganizowanie procesu kształcenia w taki sposób, by zapewnić wszystkim uczniom możliwość rozwoju,

wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych. tekst jedn. Dz. U. z 2014 r., poz. 414.

95 Na podstawie Rozporządzenia MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2012 r., poz. 977.

96 *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2010, s. 9.

zgodną z ich zdolnościami i potrzebami zarówno tymi dodatnimi, jak i ujemnymi⁹⁷. Aby sprostać tym wymaganiom, niezbędne jest kształcenie nauczycieli – specjalistów wyposażonych w wiedzę, dotyczącą zaburzeń rozwojowych, ich istoty oraz sposobów pomocy uczniom obciążonym nimi. Ważne jest także opracowanie odpowiednich metod pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, programów nauczania i oceniania dzieci w zależności od ich możliwości. Takie holistyczne ujęcie pozwoli na prawidłowe zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych i prawidłową realizację procesu kształcenia dostosowaną do potrzeb i możliwości wszystkich jej uczestników. W niniejszej dysertacji pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz ich zaspokajania jest kluczowym zagadnieniem ze względu na podjęty temat pracy.

W niniejszej pracy specjalne potrzeby edukacyjne rozumiane są jako potrzeby, które wymagają dostosowania warunków dydaktyczno-wychowawczych w szkole ogólnodostępnej do indywidualnych potrzeb rozwojowych i możliwości edukacyjnych ucznia w zakresie nauki i funkcjonowania społecznego. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi definiowany jest jako uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, mający trudności w uczeniu się większe, niż zwykle mają jego rówieśnicy, wynikające z potrzeb rozwojowych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych.

97 Tamże.

ROZDZIAŁ 2

PODSTAWY PRAWNE EDUKACJI OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

2.1. Prawa międzynarodowe dotyczące osób niepełnosprawnych

W rozdziale tym zostaną zaprezentowane wybrane akty prawa międzynarodowego i ich implementacja w polskim systemie prawa, dotycząca praw osób niepełnosprawnych, a także kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Z uwagi na ograniczone ramy niniejszej rozprawy, postaram się przybliżyć najistotniejsze rozwiązania legislacyjne z punktu widzenia rozważań dotyczących tematu niniejszej dysertacji. Rozważania te wydają się o tyle istotne, że pokazują, jak zmieniał się podejście do edukacji osób niepełnosprawnych. Prawo zwracało bowiem najpierw uwagę na poszanowanie godności osoby niepełnosprawnej w ogóle, potem natomiast zwrócono uwagę na prawo dostępu osób niepełnosprawnych do dóbr kultury, w tym również edukacji.

Wiek XIX i XX przyniósł rozwój w zakresie praw człowieka. Pierwsze zapisy pojawiające się w aktach prawnych zawierające gwarancje praw człowieka, miały charakter krajowy, zatem interpretacja tych praw pozostawała w kompetencji danych państw. Dopiero okres po II wojnie światowej przyniósł rozwój organizacji międzynarodowych, a w konsekwencji, powstanie licznych międzynarodowych aktów prawnych dotyczących praw człowieka. Najważniejszą rolę w tworzeniu prawa międzynarodowego po 1945 roku odegrała Organizacja Narodów Zjednoczonych. Jednym z kluczowych dokumentów, zwracających uwagę na ochronę praw i wolności człowieka, jest przyjęta i proklamowana 10 grudnia 1948 roku przez Zgromadzenia Narodów Zjednoczonych Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, ratyfikowana przez Polskę w 1977 roku. Deklaracja ta opiera się na zasadach: powszechności praw, równości wszystkich ludzi wobec prawa, korzystania z jednostkowej ochrony prawnej bez jakiegokolwiek dyskryminacji¹. Odnosząc się do praw człowieka, należy zwrócić szczególną uwagę na ochronę prawną dziecka. Proces prawnej ochrony dziecka zasadniczo rozpoczął się w drugiej połowie XIX wieku, bowiem do końca XVIII wieku nie uwzględniano odrębności i specyfiki dzieciństwa, uważając ten okres za mało istotny w życiu człowieka. Dopiero w drugiej połowie XIX wieku zwrócono uwagę na położenie społeczne dziecka i stwierdzono, że wymaga ono odrębnego traktowania, opieki i wychowania, uznając je za pełnowartościowego człowieka, za istotę ludzką, której przynależą prawa oraz sformułowano pojęcie dzieciństwa². Po raz pierwszy prawa dziecka zostały określone w Deklaracji Genewskiej, przyjętej przez Ligę Narodów Zjednoczonych w 1924 roku. W ślad za

1 E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny - pełnoprawny obywatel Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002.

2 M. Balcerek, *Prawa dziecka*, PWN, Warszawa 1986.

tym dokumentem w roku 1959 Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych przyjęło Deklarację Praw Dziecka. Dokument ten wyznaczał bardziej szczegółowe, niż Deklaracja Genewska, kierunki ochrony prawnej dziecka ze strony państwa. Nie był on jednak aktem wykonawczym. Prawa zawarte w Deklaracji, dotyczą wszystkich dzieci bez wyjątku. W Art. 23, pkt 1 czytamy, że: „Państwa-Strony uznają, że dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne, powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa”³. W punkcie 2 Państwa-Strony uznają prawo dziecka niepełnosprawnego do szczególnej troski i będą sprzyjały oraz zapewniały rozszerzanie udzielanej pomocy uprawnionym dzieciom i ich opiekunom. Natomiast w punkcie 3 wspomnianej Deklaracji stwierdza się, że uznając szczególne potrzeby dziecka niepełnosprawnego, pomoc będzie udzielana bezpłatnie tam, gdzie jest to możliwe, by zapewnić niepełnosprawnemu dziecku skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej i rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych. Realizacja tych potrzeb ma gwarantować dziecku osiągnięcie jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju⁴. W następnych dziesięcioleciach koncepcja ochrony praw dziecka ewoluowała od postrzegania ich jako prawa do szczególnej ochrony i opieki ze strony dorosłych, a także do uznania dziecka jako istoty ludzkiej, posiadającej pełnię praw i wolności. Współcześnie ochronę prawną dziecka gwarantują przepisy prawa międzynarodowego i krajowego poszczególnych państw.

Uznanie podmiotowości dziecka znalazło swoje miejsce w Konwencji Praw Dziecka ONZ uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ dnia 20 listopada 1989 roku, która weszła w życie 2 września 1990 roku⁵. (Warto w tym miejscu nadmienić, że inicjatorem prac nad konwencją była Polska, a prace nad jej uchwaleniem trwały 11 lat). W Europie zasadnicze znaczenie ma prawodawstwo Unii Europejskiej. Dokumenty międzynarodowe, dotyczące osób niepełnosprawnych, stanowią bogaty zbiór aktów o bardzo zróżnicowanym charakterze i mocy obowiązywania. Jedne z nich są wiążące dla państw, które je ratyfikowały, inne tworzą zbiór zasad, stanowiących wytyczne dla postrzegania praw osób niepełnosprawnych. Jeszcze inne dokumenty, zawierające programy działania, są podstawą finansowania konkretnych przedsięwzięć i wpływają bezpośrednio na realizację praw osób niepełnosprawnych. Szereg

3 Konwencja o Prawach Dziecka, Dz. U. z 1991 r. nr 120, poz. 526.

4 Tamże.

5 B. Gronowska, T. Jasudowicz, C. Mik, *O prawach dziecka*, Wyd. Dom Organizatora, Toruń 1994.

dokumentów, wprowadzających nowe działania, zmienia także sposób myślenia o osobach niepełnosprawnych zwiększając wrażliwość społeczną na tę sferę życia. W wyniku zmian legislacyjnych w wielu państwach utworzono instytucje, zajmujące się sprawami osób niepełnosprawnych, tj. pełnomocnika rządu do spraw osób niepełnosprawnych czy rzecznika praw osób niepełnosprawnych. Akty prawne, zarówno ONZ jak i Unii Europejskiej, wielokrotnie podkreślają prawo osób niepełnosprawnych do korzystania z wszystkich praw na równi z osobami pełnosprawnymi. Z dokumentów, dotyczących praw osób niepełnosprawnych, wynika wprost, że wszelka dyskryminacja tych osób stanowi jawne naruszenie praw człowieka. Należy zwrócić również uwagę na fakt, że osoby niepełnosprawne mają prawo do otrzymywania potrzebnego wsparcia w swoim lokalnym środowisku, bez przymusowej segregacji i izolacji. Ważnym miejscem w działalności ONZ są inicjatywy, podejmowane na rzecz osób niepełnosprawnych. Wśród aktów prawnych na szczególną uwagę zasługują:

- Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych (Declaration on the Rights of Disabled Person) z 1975 roku potwierdzająca, że osoby niepełnosprawne mają takie same prawa obywatelskie i polityczne jak inni ludzie „ Osoby niepełnosprawne mają wrodzone prawo do poszanowania godności osoby ludzkiej. (...) Niezależnie od rodzaju czy stopnia niepełnosprawności, mają te same fundamentalne prawa co inni obywatele (...), co oznacza nade wszystko prawo do cieszenia się życiem na odpowiednim poziomie, tak normalnym i pełnym jak to tylko możliwe”.
- Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego z 1976 roku, dzięki której ustanowiono rok 1981 Międzynarodowym Rokiem Osób Niepełnosprawnych. Natomiast lata 1983-1992 uznano za Dekadę Osób Niepełnosprawnych. W tym czasie powstały międzynarodowe, regionalne i krajowe plany działania na rzecz osób niepełnosprawnych, które przewidywały podjęcie prac na rzecz wyrównywania szans, leczenia, rehabilitacji i zapobiegania niepełnosprawności;
- Światowy Program Działań na rzecz Osób Niepełnosprawnych (World Programme of Action Concerning Disabled Persons), przyjęty na mocy rezolucji Zgromadzenia Ogólnego ONZ dnia 3 grudnia 1982 roku. Dziesięć lat później dzień 3 grudnia został uznany przez ONZ za Międzynarodowy Dzień Osób Niepełnosprawnych;
- Zasady Tallińskie (Tallin Guidelines for Action on Human Resources Development in the Field of Disability), przyjęte w 1989 roku, podkreślające rolę edukacji i

zatrudnienia osób niepełnosprawnych w celu wyrównywania ich szans w społeczeństwie;

- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (The Standard Rules of the Equalization of Opportunities for Person with Disabilities), przyjęte 20 grudnia 1993 r. przez Zgromadzenie Ogólne ONZ. W dokumencie tym określono modelowe kierunki rozwiązań, dotyczących osób niepełnosprawnych, co stanowi podstawę tworzenia polityki i programów dotyczących niepełnosprawności. W myśl szóstej zasady „Państwa powinny brać pod uwagę zasadę równych szans w zakresie edukacji podstawowej, średniej i wyższej, o charakterze integracyjnym, dla niepełnosprawnych dzieci, młodzieży i dorosłych. Państwa powinny zagwarantować, by kształcenie osób niepełnosprawnych stanowiło integralną część systemu oświaty”⁶.

Dokument ten, pomimo że jest jedynie zobowiązaniem o charakterze politycznym i moralnym, to znalazł swoje stałe miejsce w systemach instytucjonalnych wielu państw członkowskich ONZ i stał się podstawą do tworzenia przepisów prawa o charakterze lokalnym, dotyczącym konkretnych państw, określającym odpowiedzialność każdego kraju za osoby niepełnosprawne. Wskazuje on dziedziny, w których należy dokonać zmian, pozwalających osobom niepełnosprawnym na pełne uczestnictwo w życiu społecznym na równi z innymi obywatelami⁷. Według G. Szumskiego, Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych „wskazują na nowe źródła stanowienia celów działań instytucji społecznych i ustanawiają nowy sposób legitymizacji tychże działań”⁸. Według twórców dokumentu, człowiek niepełnosprawny jest przede wszystkim obywatelem, którego należy traktować na równi z innymi. Postulat zrównania pozycji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie ma, zdaniem Szumskiego, nowatorski charakter względem tradycyjnych koncepcji⁹. Dokument ten stanowi podstawę dla tworzenia wielu dyrektyw i wytycznych Unii Europejskiej, związanych z prawami osób niepełnosprawnych.

Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 13 grudnia 2006 roku jest pierwszym w XXI wieku aktem prawa międzynarodowego określającym prawa osób niepełnosprawnych. 30 marca 2007 roku konwencję podpisało 81 państw, w tym Polska. Konwencja ustala definicje oraz prezentuje obszerny katalog praw

6 Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia ONZ, 20 grudnia 1993. Rezolucja 48/96, przekł. Na zlecenie Pełnomocnika ds. Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1994, s. 23.

7 E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny - pełnoprawny...*dz. cyt.

8 G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 47.

9 Tamże.

osób niepełnosprawnych. Celem konwencji jest popieranie, ochrona i zapewnienie pełnego oraz równego korzystania z praw człowieka i podstawowych wolności przez wszystkie osoby niepełnosprawne. W konwencji wymienia się następujące zasady:

- „a) poszanowanie przyrodzonej godności, autonomii osoby, w tym swobody dokonywania wyborów, a także poszanowanie niezależności osoby;
- b) niedyskryminacja;
- c) pełny i skuteczny udział w społeczeństwie i integracja społeczna;
- d) poszanowanie odmienności i akceptacja osób niepełnosprawnych, jako mających wkład w różnorodność rodziny ludzkiej i będących częścią ludzkości;
- e) równość szans;
- f) dostępność;
- g) równość mężczyzn i kobiet;
- h) poszanowanie rozwijających się zdolności niepełnosprawnych dzieci oraz poszanowanie prawa dzieci niepełnosprawnych do zachowania tożsamości”¹⁰.

Celem konwencji jest zapewnienie osobom niepełnosprawnym posiadania takich samych praw i obowiązków, z jakich korzystają inni członkowie społeczeństwa oraz uczestnictwo w życiu społecznym na zasadach wspólnych dla wszystkich obywateli. Konwencja podkreśla, że osoby niepełnosprawne mają prawo do korzystania z pełni praw, zakazu dyskryminacji oraz równości wobec prawa, wolności i bezpieczeństwa, prawa do swobody poruszania się, zdrowia, pracy i edukacji.

Sprawy osób niepełnosprawnych stanowią również obszar zainteresowań Unii Europejskiej, która w swoich działaniach, zainicjowała prowadzenie spójnej polityki wobec osób niepełnosprawnych. „Celem polityki Unii Europejskiej wobec niepełnosprawności jest tworzenie społeczeństwa otwartego i dostępnego dla wszystkich. Unia podejmuje działania, których celem jest wyrównywanie różnic w sytuacji osób z niepełnosprawnością w poszczególnych państwach członkowskich”¹¹.

Innym, szczególnie istotnym dokumentem ze względu na temat niniejszej dysertacji, jest Deklaracja z Salamanki oraz Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą Specjalnych Potrzeb

10 Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych, _
http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnosprawnych.pdf (dostęp styczeń 2015).

11 E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny - pełnoprawny...*dz. cyt. s. 41.

Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, zorganizowaną w dniach 7-10 czerwca 1994 roku w Hiszpanii. Inspiracją, dla przyjętej podczas konferencji Deklaracji z Salamanki w sprawie Zasad, Polityki i Praktyki w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych oraz Wytycznych dla Działań, była „zasada powszechności, uznania konieczności działania na rzecz „szkół dla wszystkich” pojmowanych jako instytucje, które przyjmą każdego ucznia z poszanowaniem różnic, sprzyjają uczeniu i reagują na indywidualne potrzeby uczniów”¹². Opierając się na wspomnianych powyżej dokumentach, delegaci zgromadzeni podczas Światowej Konferencji Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, uznali konieczność zapewnienia kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ramach zwykłych systemów oświaty, a w szczególności uznali, że:

- „każde dziecko ma fundamentalne prawo do nauki i należy dać mu szansę osiągnięcia i utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia;
- każde dziecko ma indywidualne cechy charakterystyczne, zainteresowania, zdolności i potrzeby w zakresie nauczania;
- systemy oświaty powinny być tworzone, a programy edukacyjne wdrażane z uwzględnieniem dużego zróżnicowania tych cech charakterystycznych i potrzeb;
- dzieci posiadające szczególne potrzeby edukacyjne muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowania i mogącego zaspokoić jego potrzeby;
- zwykłe szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich. Co więcej, zapewniają one odpowiednie wykształcenie większości dzieci oraz poprawiają skuteczność, a także efektywność kosztową całego systemu oświaty”¹³.

Przewodnią zasadą, towarzyszącą wytycznym w sprawie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, jest przekonanie, że szkoły powinny przyjmować wszystkie dzieci i zapewniać im sposoby skutecznego kształcenia z uwzględnieniem różnic, wynikających z niekorzystnej sytuacji czy niepełnosprawności. W kontekście niniejszych wytycznych, pojęcie „specjalnych potrzeb edukacyjnych” odnosi się do wszystkich dzieci oraz młodzieży, których potrzeby wynikają z niepełnosprawności czy trudności w uczeniu się, mając tym samym specjalne

12 *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, tłumaczenie MEN.

13 Deklaracja z Salamanki, http://www.rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf (dostęp luty 2015).

potrzeby wychowawcze na pewnym etapie nauczania. Deklaracja z Salamanki dała impuls do wdrożenia w życie idei kształcenia integracyjnego, a następnie poszerzenia jej o edukację inkluzyjną. Zmieniła ona także podejście do kształcenia uczniów niepełnosprawnych oraz o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zwracając uwagę na dostosowywanie programów nauczania do potrzeb i możliwości dzieci i młodzieży oraz wspomaganie tej grupy uczniów w osiąganiu zadowalających wyników na równi z innymi uczniami, poprzez aktywne i pełne uczestnictwo w życiu społecznym.

Innym dokumentem, zwracającym uwagę na sytuację osób niepełnosprawnych i zawierającym bardziej radykalne poparcie dla niesegregacyjnego systemu kształcenia jest Deklaracja Madrycka, uchwalona podczas Europejskiego Kongresu na Rzecz Osób Niepełnosprawnych, który odbył się w dniach 20-24 marca 2002 roku w Madrycie. Deklaracja zwraca uwagę na niewłaściwy sposób organizacji życia społecznego, prowadzący do dyskryminacji i społecznego wykluczania osób niepełnosprawnych. W przedstawionej wizji zaproponowano przejście od postrzegania osób z niepełnosprawnością w kategorii pacjentów i beneficjentów pomocy charytatywnej, do postrzegania ich jako pełnoprawnych obywateli, w pełni korzystających z wszystkich praw i funkcjonujących we wszystkich dziedzinach życia społecznego, na równi z innymi. W preambule Deklaracji czytamy, „osobom niepełnosprawnym przysługują takie same prawa jak wszystkim innym obywatelom”¹⁴. W proponowanych działaniach, zmierzających do realizacji tej wizji, w punkcie 7 dotyczącym systemu edukacji, istotną rolę przypisuje się szkołom, które powinny odgrywać główną rolę w upowszechnianiu zrozumienia i akceptacji praw osób niepełnosprawnych poprzez rozwijanie i propagowanie metod edukacji, pomagających uczniom niepełnosprawnym w kształtowaniu poczucia indywidualności, związanego z niepełnosprawnością. „Konieczne jest zapewnienie edukacji dla wszystkich, opartej na zasadzie pełnego uczestnictwa i równości. (...) System edukacji musi być więc podstawowym miejscem, zapewniającym osobowy rozwój i społeczne włączenie, miejscem, w którym niepełnosprawne dzieci i młodzież będą mogły być w najwyższym stopniu niezależne”¹⁵.

Kolejnym dokumentem związanym z wyrównywaniem szans osób niepełnosprawnych, jest Rezolucja Rady Unii Europejskiej z dnia 5 maja 2003 roku w sprawie równych szans dla uczniów i studentów niepełnosprawnych w edukacji i szkoleniach.

14 E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny – pełnoprawny...*dz. cyt., załącznik nr 2, *Deklaracja Madrycka*, s. 163.

15 Tamże, s.176.

W punkcie 1 podkreśla ona, że w Unii Europejskiej znaczna liczba osób niepełnosprawnych napotyka różnego rodzaju trudności w życiu codziennym. Stwierdzając w punkcie 6 wzrastające zaangażowanie rządów oraz innych organizacji w dążeniu do poprawy dostępu do edukacji dla osób o szczególnych potrzebach wzywa państwa członkowskie i komisje do tego, aby m.in.: „zachęcać i wspierać pełną integrację dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w społeczeństwie poprzez odpowiednią edukację i szkolenia oraz wprowadzenia w szkołach systemu oświaty, który jest [...] dostosowany do ich potrzeb; zwiększać w razie potrzeby, odpowiednie wsparcie z zakresu usług i pomocy technicznej dla uczniów i studentów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i szkoleniowych; kontynuować oraz, jeśli to konieczne, zwiększać wysiłki zmierzające do kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie specjalnych potrzeb, w szczególności, z myślą o zapewnieniu odpowiednich technik i materiałów pedagogicznych”¹⁶.

Dokonując zestawienia międzynarodowych deklaracji w sprawie kształcenia osób niepełnosprawnych, nie sposób pominąć ich znaczenia dla praktyki edukacyjnej. Grzegorz Szumski twierdzi, że „deklaracje te podobnie jak prawa człowieka należy traktować, jako społeczne fakty, jako część tej rzeczywistości społecznej, którą możemy nazwać edukacją i życiem niepełnosprawnych”¹⁷. Zajmują one we wspomnianej rzeczywistości znaczące miejsce bowiem są wynikiem uzgodnień powstałych na płaszczyźnie moralnej, politycznej i społecznej. Wspomniane dokumenty stały się podstawą do tworzenia prawa dotyczącego kształcenia osób niepełnosprawnych w polskim systemie oświaty, które zostaną zaprezentowane i omówione w następnym podrozdziale.

2.2. Prawa i obowiązki ucznia niepełnosprawnego w polskim systemie oświaty

Dziecko z niepełnosprawnością stanowi szczególny podmiot uwagi prawodawcy. Prawo dzieci niepełnosprawnych do nauki, opieki i wychowania traktowane jest na równi z prawami innych osób. W Polsce prawo do edukacji znalazło swoje odzwierciedlenie w Konstytucji RP. W myśl art. 70 Konstytucja zapewnia każdemu prawo do nauki. W art. 32 została wyrażona zasada równości. Ust. 2 głosi, że nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny. Konstytucja

¹⁶ Rezolucja Rady z dnia 5 maja 2003 roku w sprawie równych szans dla uczniów i studentów niepełnosprawnych w edukacji i szkoleniach,
http://www.spoleczenstwoobywatelskie.gov.pl/sites/default/files/17_0.pdf (dostęp marzec 2015).

¹⁷ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie...*, dz. cyt., s. 51.

RP za źródło wszystkich wolności i praw uznaje przyrodzoną i niezbywalną godność człowieka. Natomiast art. 68 ust. 3 nakłada na władze publiczne zobowiązanie do zapewnienia szczególnej opieki zdrowotnej osobom niepełnosprawnym, zaś art. 69 gwarantuje wprost pomoc władz publicznych dla osób niepełnosprawnych, odsyłając do szczegółowych uregulowań ustawowych, dotyczących pomocy w zabezpieczaniu egzystencji, przysposobieniu do pracy (nauki) oraz komunikacji społecznej¹⁸.

Innym ważnym dokumentem, gwarantującym zabezpieczenie praw osób niepełnosprawnych, jest Karta Praw Osób Niepełnosprawnych uchwalona przez Sejm RP w dniu 1 sierpnia 1997 roku, w świetle której niepełnosprawni mają prawo do niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia oraz nie mogą podlegać dyskryminacji. Przysługuje im m.in. prawo do:

- dostępu do dóbr i usług umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu społecznym;
- dostępu do leczenia i opieki medycznej, wczesnej diagnostyki, rehabilitacji i edukacji leczniczej, a także do świadczeń zdrowotnych uwzględniających rodzaj i stopień niepełnosprawności;
- dostępu do wszechstronnej rehabilitacji;
- nauki w szkołach wspólnie ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, jak również do korzystania ze szkolnictwa specjalnego lub edukacji indywidualnej;
- pomocy psychologiczno-pedagogicznej i innej pomocy specjalistycznej;
- życia w środowisku wolnym od barier;
- pełnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz innych przestrzeniach życia publicznego¹⁹

Jak widać, zwrócono tutaj uwagę na kwestie edukacji i prawa do korzystania z niej wraz ze swoimi rówieśnikami, a także do pomocy specjalistów, jeśli takowa jest wymagana.

Podstawowym aktem prawnym rangi ustawowej, regulującym kształcenie, jest Ustawa o systemie oświaty²⁰, która w sposób jednoznaczny stanowi, że uczeń niepełnosprawny ma zapewnione wszystkie prawa na równi ze swoimi zdrowymi rówieśnikami. Niepełnosprawność nie stanowi żadnego ograniczenia w równym dostępie do edukacji. Wprost przeciwnie, polskie prawo oświatowe zawiera szereg szczegółowych uregulowań w postaci aktów wykonawczych do ustawy (rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej),

18 Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997r. Dz. U. nr 78, poz. 483 ze zm.

19 Uchwała Sejmu RP z dnia 1 sierpnia 1997 r., M.P. 97.50.475 z dnia 13 sierpnia 1997r.

20 Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991r., Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425 z późn. zm.

dzięki którym uczeń z racji swej niepełnosprawności ma być w pewnych aspektach dodatkowo wspomagany. Preambuła tej ustawy stanowi, że szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju. Szczególnie istotne dla uczniów niepełnosprawnych regulacje zawarte są w art. 71b Ustawy, mówiącym o kształceniu specjalnym. Kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci i młodzież, (niepełnosprawną i niedostosowaną społecznie), wymagającą stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Kształcenie to może być prowadzone w szkołach ogólnodostępnych, szkołach lub oddziałach integracyjnych, szkołach lub oddziałach specjalnych i ośrodkach, o których mowa w Ustawie. W zależności od rodzaju niepełnosprawności dzieciom i młodzieży organizuje się kształcenie i wychowanie, dostosowane do potrzeb, umożliwiające naukę w dostępnym dla nich zakresie, usprawnianie zaburzonych funkcji, rewalidację i resocjalizację oraz zapewnia specjalistyczną pomoc i opiekę²¹. Dokumentem, potwierdzającym potrzebę stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy z uczniem niepełnosprawnym, jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydawane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną²². W myśl ustawy o systemie oświaty i rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej, każdy uczeń z niepełnosprawnością w polskim systemie oświaty ma prawo do:

1. pobierania nauki we wszystkich typach szkół położonych jak najbliżej miejsca zamieszkania ucznia, zgodnie z indywidualnymi predyspozycjami, potrzebami rozwojowymi oraz edukacyjnymi z zaznaczeniem, że wybór odpowiedniej formy kształcenia i wychowania należy do rodziców lub prawnych opiekunów dziecka²³. Na mocy Ustawy o systemie oświaty we wszystkich typach szkół: ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych, uczniom niepełnosprawnym zapewnia się:
 - możliwość realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia,
 - odpowiednie formy i metody pracy,
 - dostosowane programy nauczania,
 - udział w dodatkowych zajęciach rewalidacyjnych (art. 1 pkt 4).
2. Uczeń niepełnosprawny ma także prawo do korzystania z opieki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz specjalnych form pracy dydaktycznej (art. 1 pkt 4 i 5a).

Każdemu uczniowi niepełnosprawnemu szkoła ma obowiązek zorganizować zajęcia

21 Tamże.

22 Zagadnienie to zostało omówione szerzej w rozdziale 1, podrozdział 1.3.

23 Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991r. art. 1 pkt 5, Dz. U. z 1996 r., poz. 329 z późn. zm.

rewalidacyjne. Mogą to być, w zależności od zdiagnozowanych potrzeb ucznia, zajęcia:

- rozwijające,
- kompensujące,
- korygujące,
- usprawniające,
- terapeutyczne,
- wyrównujące.

W zależności od rodzaju i stopnia niepełnosprawności należy uwzględnić następujące zajęcia rewalidacyjne:

- korekcji wad postawy,
- korekcji wad wymowy,
- orientacji przestrzennej i poruszania się,
- nauki języka migowego lub innych alternatywnych metod komunikacji,
- inne wynikające z programów rewalidacji (zgodnie z zaleceniami w orzeczeniu).

Wymiar tych zajęć określa rozporządzenie MEN w sprawie ramowych planów nauczania i wynosi on w każdym roku szkolnym dla szkoły specjalnej po 12 godzin na oddział, a w szkołach ogólnodostępnych po 2 godziny na ucznia²⁴.

Uczniom niepełnosprawnym przysługuje również prawo do uzyskania opinii lub orzeczenia w sprawach dostosowania wymagań edukacyjnych do jego indywidualnych potrzeb psychofizycznych, uzyskania diagnozy, korzystania z terapii, w zależności od rozpoznanych potrzeb w momencie, gdy poradnia psychologiczno-pedagogiczna lub inna poradnia specjalistyczna, stwierdza u niego specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom²⁵. Proces nauczania powinien być zorientowany na ucznia tak, by nie dostosowywać go do przyjętych założeń, tylko dostosować program nauczania do możliwości ucznia. Dlatego wskazana jest współpraca szkół z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Celem tej współpracy powinno być: wspomaganie szkoły w realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych, rozpoznawanie indywidualnych potrzeb uczniów, udzielanie pomocy szkole w zakresie zapewniania uczniom

24 Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych Dz. U. z 2012 r., poz. 204.

25 Rozporządzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz. U. z 2013 r., poz. 199.

niepełnosprawnym pomocy specjalistycznych, środków dydaktycznych oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także udzielanie wsparcia nauczycielom w tworzeniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Zapewnienie dzieciom i młodzieży odpowiednich warunków podczas pobytu w szkole, zgodnie z regulacjami art. 39 ust. 1 pkt 3 Ustawy o systemie oświaty, należą do obowiązków dyrektora, który sprawuje opiekę nad uczniami, stwarza odpowiednie warunki do nauki poprzez właściwą organizację procesu kształcenia, organizowania sprawdzianów i egzaminów oraz zatrudnia nauczycieli – specjalistów.

Zagadnienia, dotyczące specjalnych potrzeb edukacyjnych, specyficznych trudności w uczeniu się, realizacji zaleceń, dotyczących tych potrzeb oraz obowiązków szkoły w tym zakresie, zostały szerzej omówione w rozdziale 1 niniejszej rozprawy.

W ostatnich latach, w związku ze zmianami przepisów prawa oświatowego, wprowadzona została wspólna podstawa programowa kształcenia ogólnego dla wszystkich dzieci i młodzieży, w tym dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością sensoryczną i z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz odrębna podstawa programowa dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym²⁶. Podstawa programowa kształcenia ogólnego podkreśla poszanowanie praw osób niepełnosprawnych przez uwzględnienie na każdym etapie edukacyjnym celów i treści nauczania w zakresie realizacji praw osób niepełnosprawnych²⁷.

Przepisy prawa oświatowego zapewniają również zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zasady przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w publicznych sześcioletnich szkołach podstawowych oraz ponadgimnazjalnych, w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych. Podstawą dostosowania standardów wymagań egzaminacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, niepełnosprawnych ruchowo, z afazją, upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, autyzmem (w tym z zespołem Aspergera), jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, a dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się - opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, która daje podstawy do wprowadzenia:

26 Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2012 r., poz. 997.

27 T. Serafin, *Implementacja prawa oświatowego w teorii i praktyce kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2013.

- zestawu zadań dostosowanego do poszczególnych dysfunkcji, który uwzględnia wydłużenie czasu pracy,
- korzystania z urządzeń technicznych dostosowanych do rodzaju niepełnosprawności np. maszyny do pisania pismem Braille'a;
- korzystania z pomocy nauczyciela wspomagającego;
- zapewnienia obecności specjalisty z zakresu danej niepełnosprawności, np. surdopedagoga, tyflopédagoga;
- zapisywania odpowiedzi bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi;
- dostosowania miejsca pracy do dysfunkcji ucznia z niepełnosprawnością ruchową;
- zapisywania odpowiedzi na komputerze;
- przystąpienia do egzaminu w oddzielnej sali;
- zastosowania szczególnych kryteriów oceniania i zwolnienia z części przedmiotów²⁸.

Regulacje prawne dają również możliwość zwolnienia z nauki drugiego języka obcego, ucznia z wadą słuchu, głęboką dysleksją rozwojową, afazją z niepełnosprawnościami sprzężonymi lub autyzmem, w tym z zespołem Aspergera²⁹.

W świetle obowiązujących przepisów prawa oświatowego, uczniom niepełnosprawnym przysługuje także prawo do wydłużenia każdego etapu edukacyjnego o jeden rok.

Górna granica wieku dla uczenia niepełnosprawnego na poszczególnych etapach nauczania wynosi dla:

- szkoły podstawowej do 18 roku życia,
- gimnazjum do 21 roku życia,
- szkoły ponadgimnazjalnej do 24 roku życia³⁰.

Ustawa o systemie oświaty umożliwia uczniom niepełnosprawnym korzystanie z bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do najbliższej szkoły podstawowej i gimnazjum, który ma obowiązek zapewnić gmina lub zwrotu kosztów przejazdu ucznia oraz jego opiekuna do szkoły lub ośrodka, jeżeli dowożenie i opiekę zapewniają rodzice lub opiekunowie prawni³¹.

28 Na podstawie Rozporządzenia MEN z dnia 10 sierpnia 2001 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, Dz. U. nr 92, poz. 1020 z późn. zm.

29 Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych Dz. U. z 2007 r. nr 83, poz. 562.

30 Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych Dz. U. z 2012 r., poz. 204.

31 Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991r. art. 17 par. 3a.

Przedstawione w niniejszym rozdziale przepisy prawa są tożsame z teorią pedagogiki specjalnej, która stawia w centrum zainteresowania dziecko (ucznia) i jego potrzeby. Jednak problem nauczania dzieci niepełnosprawnych, w tym z niepełnosprawnościami intelektualnymi jest tylko pozornie prosty. Teresa Serafin uważa, że przepisy określające organizację kształcenia specjalnego, są „na tyle ogólne i nieprecyzyjne, że ich interpretacja nastęrcza trudności zarówno organom prowadzącym szkoły, nauczycielom, specjalistom, jak i profesjonalistom zajmującym się tymi zagadnieniami”. Dobra znajomość przepisów prawa oraz zrozumienie ich roli w zapewnianiu dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej prawa do edukacji na równi z innymi uczestnikami tego procesu pozwoli na spójne ich stosowanie przez wszystkie instytucje, zajmujące się kształceniem uczniów z niepełnosprawnościami oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zrozumienie sytuacji osób niepełnosprawnych pozwoli na realizację ich potrzeb w zakresie edukacji, zgodnie z zasadą normalizacji życia i dostosowaniem ich do możliwości oraz indywidualnych potrzeb. Dlatego ważna jest wymiana doświadczeń przez wszystkie podmioty, związane z procesem kształcenia oraz respektowanie ustanowionych praw, w celu ciągłego polepszania sytuacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w dostępie do edukacji, dostosowanej do ich specjalnych potrzeb i możliwości. I chociaż bywa, że przepisy są stworzone dla ułatwienia sytuacji edukacji uczniów, jak to jest w przypadku podstawy programowej dla uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, to jednak w sytuacji szkoły ogólnodostępnej, bywa też utrudnieniem.

ROZDZIAŁ 3

FORMY ORGANIZACYJNE KSZTAŁCENIA UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W POLSKIM SYSTEMIE OŚWIATY

Transformacja ustrojowa, mająca miejsce pod koniec ubiegłego wieku, przyczyniła się do zmian w obrazie edukacyjnym polskiej szkoły. Wdrażanie reformy spowodowało zmianę systemu kształcenia, który nie stanowi struktury jednolitej, lecz skomplikowaną konstrukcję, której zadaniem jest zapewnienie wszystkim uczniom odpowiednich warunków kształcenia. Aleksander Lewin twierdzi, że „system jest zintegrowanym układem sprzężonych ze sobą i współdziałających elementów, których łączne funkcjonowanie zapewnić ma osiągnięcie zamierzonego celu”¹. W tym przypadku celem jest edukacja wszystkich uczniów,

1 A. Lewin, *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, Wyd. PWN, Warszawa 1983.

którą winien zapewnić system oświaty, określany przez Joannę Głodkowską jako „złożona struktura elementów, powiązanych ze sobą relacjami w taki sposób, że stanowią one spójną całość, umożliwiającą sprawne działanie systemu i zarządzanie nim dla zapewnienia realizacji prawa każdego obywatela do kształcenia, a w szczególności, prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju”². Głównym zadaniem systemu oświaty jest zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia wszystkim uczniom, wyrównywanie ich szans edukacyjnych oraz włączanie do systemu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zaspokojenie ich potrzeb edukacyjnych i włączenie w powszechny system kształcenia, stało się wyzwaniem naszych czasów. Nie jest to zadanie proste, z uwagi na duże zróżnicowanie grupy uczniów, objętych kształceniem oraz wielowymiarowość rzeczywistości edukacyjnej. J. Głodkowska twierdzi, że różnorodność ta wymaga zapewnienia uczniom zróżnicowanego systemu edukacji, wynikającego z różnych możliwości i potrzeb. Zdaniem autorki, posługiwanie się terminologią, która dzieli uczniów na sprawnych i niepełnosprawnych oraz edukację na segregacyjną, integracyjną i włączającą, można zastąpić określeniem jej jako „zróżnicowany system edukacji dla wszystkich”, w którym każdy uczeń znajdzie miejsce dla siebie dostosowane do swoich możliwości i potrzeb³.

Otwarcie się na potrzeby osób niepełnosprawnych, związane z wprowadzeniem idei normalizacji życia tych osób, zapoczątkowało zmiany w kształceniu specjalnym, które obecnie zmierza w kierunku edukacji inkluzyjnej. Aby ukazać zmiany, jakie dokonały się w systemie kształcenia osób niepełnosprawnych, przedstawiono krótki rys historyczny kształcenia specjalnego oraz przeobrażenia związane z odchodzeniem od segregacji poprzez integrację w stronę inkluzji.

3.1. Przemiany kształcenia specjalnego

Po okresie dyskryminacji i niegodnego traktowania osób niepełnosprawnych w okresie średniowiecza, nastąpił stopniowy zwrot w kierunku zapewniania opieki osobom niepełnosprawnym. W XVI i XVII wieku w Polsce zaczęto organizować pierwsze placówki

2 J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi-różnice nie mogą dzielić*, Założenia projektu Rozporządzenia MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Wyd. Warszawa, Październik 2010, s. 2.

3 Tamże.

typu opiekuńczego dla dzieci chorych, kalekich i upośledzonych umysłowo. Placówki te o charakterze przytułków oferowały bardzo niską jakość warunków lokalowych i higienicznych, traktując swoich podopiecznych jako ciężar społeczny. Opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi w owym czasie podejmowały się zgromadzenia zakonne, (tj. Bonifratrzy czy Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia) prowadzące szpitale i przytułki. W wieku XVIII zaczynają pojawiać się pierwsze „zakłady opiekuńcze”, prowadzone nie tylko przez zakony, ale również przez właścicieli ziemskich. Wiek XIX to okres tworzenia publicznych i filantropijnych ośrodków opieki społecznej oraz upowszechniania szkoły elementarnej. Z uwagi na znaczne zróżnicowanie warunków życia dzieci, zaczęto organizować dla nich kształcenie specjalne. Najstarszą i jedną z pierwszych tego typu placówek była założona w Poznaniu w roku 1896 szkoła specjalna dla dzieci upośledzonych umysłowo, składająca się z 7 oddziałów⁴. Dalszy wzrost liczby szkół specjalnych przypada na okres międzywojenny. To właśnie w tym okresie dzięki staraniom Marii Grzegorzewskiej, powstaje w Warszawie w roku 1922 Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, będący jednym z pierwszych w Europie zakładem kształcenia pedagogów specjalnych⁵. W ostatnich latach okresu międzywojennego opieka nad dziećmi niepełnosprawnymi uległa już znacznej poprawie.

Gwałtowną zmianę przynosi okres drugiej wojny światowej. Był to czas szczególnie trudny dla osób niepełnosprawnych, które eliminowano ze społeczeństwa.

Okres powojenny charakteryzuje się systematycznym wzrostem liczby szkół specjalnych, zniszczonych przez działania wojenne oraz wprowadzeniem uregulowań prawnych, dotyczących powszechności nauczania. Do podstawowych aktów prawnych należą Dekret o obowiązku szkolnym z 1956 roku, według którego „dzieci uznane za niezdolne do nauki w szkole masowej wypełniają obowiązek szkolny w szkołach specjalnych”⁶ oraz Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 1961 roku, której art. 20 stwierdza, że „kształcenie i wychowanie dzieci i młodocianych przewlekłe chorych, opóźnionych w rozwoju umysłowym i upośledzonych fizycznie i umysłowo, odbywa się w specjalnych przedszkolach, szkołach podstawowych lub ośrodkach szkolno-wychowawczych”⁷. Wspomniane przepisy prawa dają początek polskiemu szkolnictwu specjalnemu. W kolejnych latach wzrasta nadal liczba szkół podstawowych specjalnych, a w latach sześćdziesiątych

4 J. Wyczęsany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Wyd. Impuls, Kraków 2009.

5 A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, [w:] D. D. Smith, *Pedagogika specjalna*, t. 2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 320.

6 J. Wyczęsany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Wyd. Impuls, Kraków 2009, s. 69.

7 Tamże, s. 69.

organizuje się pierwsze klasy specjalne przy szkołach podstawowych masowych. W tym samym czasie poszerza się grono pedagogów specjalnych, kształconych w Wyższej Szkole Zawodowej powstałej w roku 1970 z przekształcenia Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej. W drugiej połowie XX wieku następuje znaczne poszerzenie zakresu pojęcia kształcenia specjalnego i przenoszenie jego realizacji również poza placówkę specjalną. Obecnie mówimy o systemie kształcenia i pomocy specjalnej. Czesław Kosakowski zwraca uwagę na to, że „obok grupy dzieci wobec, których wskazane jest podjęcie kształcenia specjalnego, są i takie, którym potrzebna jest tylko pomoc specjalna”⁸. Zdaniem Kosakowskiego, system kształcenia specjalnego w Polsce nigdy nie miał charakteru ściśle segregacyjnego i nie obejmował wszystkich dzieci z niepełnosprawnościami. Część z nich pozostawała w szkole masowej⁹.

Przełom w kształceniu osób niepełnosprawnych przypadł na lata dziewięćdziesiąte XX wieku, które wraz ze zmianą ustrojową przynoszą zmianę w sposobie postrzegania osób niepełnosprawnych. Idea normalizacji życia osób niepełnosprawnych zwraca uwagę na szczególną rolę socjalizacji osób niepełnosprawnych z otaczającym je środowiskiem i społeczeństwem. W edukacji zaczynają dominować działania integrujące, mające na celu integrację społeczną i edukacyjną dzieci niepełnosprawnych z ich sprawnymi rówieśnikami. Do końca XX wieku powstają liczne klasy i szkoły integracyjne, promujące ten model kształcenia. Dzieci i młodzież niepełnosprawna zostaje włączona w nurt życia i nauki razem ze swoimi pełnosprawnymi rówieśnikami. Dominujące do tej pory szkolnictwo specjalne, zostaje zrównoważone przez kształcenie integracyjne. Obecnie przez kształcenie specjalne należy rozumieć zorganizowany proces edukacji, dostosowany do potrzeb ucznia niepełnosprawnego, dla którego konieczne jest specjalistyczne oddziaływanie dydaktyczne, wychowawcze i rewalidacyjne, ukierunkowane na jego wszechstronny rozwój¹⁰. Podstawowym celem kształcenia specjalnego jest, zdaniem J. Wyczęsany, „zapewnienie każdemu dziecku odchylonemu od normy właściwych warunków do wszechstronnego rozwoju”¹¹. System kształcenia specjalnego w Polsce jest paralelny i komplementarny wobec ogólnego systemu kształcenia¹². Kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci i młodzież

8 C. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wyd. Akapit, Toruń 2003, s. 148.

9 Tamże.

10 Biblioteczka Reformy, *O kształceniu integracyjnym i specjalnym*, MEN, Warszawa 2001.

11 J. Wyczęsany, *Pedagogika upośledzonych...* dz. cyt., s. 76.

12 Z. Gajdzica, *W trosce o wielostronny rozwój ucznia. Kilka uwag o wyborze szkoły i formach realizacji obowiązku szkolnego dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”,

niepełnosprawne i niedostosowane społecznie, wymagające stosowania specjalnej organizacji, nauki i metod pracy.

Kształcenie specjalne uczniów niepełnosprawnych może być organizowane we wszystkich typach szkół:

- w szkołach podstawowych,
- w gimnazjach,
- w szkołach ponadgimnazjalnych
- w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych

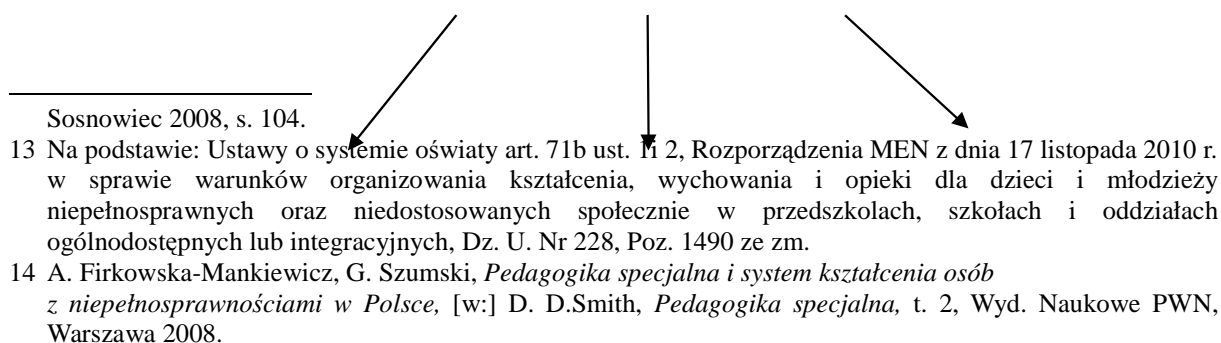
oraz we wszystkich rodzajach przedszkoli i szkół:

- ogólnodostępnych,
- ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,
- ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,
- integracyjnych,
- specjalnych¹³.

Jednym z podstawowych zadań szkolnictwa specjalnego jest zapewnienie uczniom korzystnych warunków do przezwycięzania trudności i osiągnięcie pozytywnych wyników w pracy dydaktyczno-wyrównawczej.

Prezentowane w rodzimej literaturze, z zakresu pedagogiki specjalnej formy organizacji kształcenia uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, dzielimy na segregacyjne i niesegregacyjne. W skład pierwszej grupy wchodzi szkoły specjalne i klasy specjalne w szkołach powszechnych. Do drugiej grupy zaliczamy szkoły integracyjne lub klasy integracyjne w szkołach powszechnych i szkoły ogólnodostępne¹⁴. Podział ten przedstawia poniższy schemat.

System kształcenia specjalnego



Kształcenie segregacyjne

szkoły specjalne
klasy specjalne

Kształcenie integracyjne

szkoły integracyjne
klasy integracyjne

Kształcenie inkluzyjne

szkoły ogólnodostępne

Schemat 5. System kształcenia specjalnego

Źródło: Opracowanie własne na podstawie A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, 2008.

Podział zaproponowany przez G. Szumskiego wymienia cztery typy idealne (nie przedstawiające istniejącej rzeczywistości), są to:

- typ segregacyjny,
- typ wspólnego nurtu,
- typ asymilacyjny,
- typ inkluzyjny.

Typ segregacyjny – to pełna segregacja. Specyficzne potrzeby edukacyjne mogą być realizowane tylko w grupach jednorodnych; z uwagi na charakter istniejących zaburzeń rozwojowych, miejscem realizacji kształcenia jest szkoła specjalna. Warunki oferowane uczniom przez placówki segregacyjne są korzystniejsze z uwagi na mniejszą liczebność klas, specjalistyczne przygotowanie kadry oraz dysponowanie specjalnymi środkami dydaktycznymi i rehabilitacyjnymi.

Typ wspólnego nurtu – uczniowie niepełnosprawni mogą uczyć się w szkole ogólnodostępnej. W modelu tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi obejmuje się kształceniem specjalnym. Znaczna liczba uczniów posiada orzeczenie o niepełnosprawności oraz indywidualne programy kształcenia i znajduje się pod opieką pedagogów specjalnych.

Typ asymilacyjny – w systemie tym nie ma potrzeby łączenia dróg edukacyjnych wszystkich uczniów w jednej szkole ogólnodostępnej. Dokłada się jednak starań, by jak najwięcej dzieci mogło w niej pozostać. Do szkół i/lub klas specjalnych kierowani są uczniowie, którzy bez specjalnego kształcenia nie mogą podołać wymogom szkoły powszechnej. Uczniowie klas ogólnodostępnych nie mają orzeczeń o niepełnosprawności i indywidualnych programów nauczania. Nie ma podziału na uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością.

Typ inkluzyjny (włączający) – w systemie tym zredukowana jest maksymalnie pomoc specjalna, a wszelkie zakłócenia pomiędzy wymaganiami szkoły a możliwościami uczniów, przewyższa się za pomocą standardowych środków. Kształcenie specjalne jest ostatecznością. Taki system zapewnia normalną karierę edukacyjną i przybliża do kulturowej normalności drogę szkolną. W procesie kształcenia stosuje się jednak rozwiązania specjalne¹⁵.

W podziale zastosowanym przez S. Kowalika podstawę stanowi proces rehabilitacji, co pozwala wyróżnić:

- system zamknięty (segregacyjny),
- system półotwarty (częściowo integracyjny),
- system otwarty (integracyjny)¹⁶.

Postęp w dziedzinie pedagogiki specjalnej oraz zmiana paradygmatyczna, zmierzająca w stronę podmiotowości i autonomii osób niepełnosprawnych, są widoczne w wielu działaniach podejmowanych na rzecz osób niepełnosprawnych. Wiek XXI to nie tylko wdrażanie idei integracji, ale przede wszystkim wprowadzenie idei włączania niepełnosprawnych w nurt życia społecznego oraz pełnego uczestnictwa w edukacji w szkole ogólnodostępnej, na równi z innymi uczniami. Inkluzja jest kolejnym kierunkiem wyznaczonym przez zmianę podejścia do człowieka niepełnosprawnego oraz zwróceniem uwagi na jego zwiększone potrzeby, a także podejmowanie działań w celu stworzenia optymalnych warunków do normalnego funkcjonowania tych osób w środowisku¹⁷.

3.2. Kształcenie segregacyjne

Kształcenie segregacyjne odbywa się w szkołach specjalnych, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, które mogą być prowadzone przez państwo, przez stowarzyszenia i fundacje. Zgodnie z Rozporządzeniem MEN przedszkola specjalne, oddziały specjalne w przedszkolach ogólnodostępnych, szkoły specjalne oraz oddziały specjalne w szkołach ogólnodostępnych organizuje się dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych:

- 1) niesłyszących,
- 2) słabosłyszących,
- 3) niewidomych,
- 4) słabowidzących,

15 G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 171-176.

16 S. Kowalik, *Rehabilitacja upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1984, s. 94.

17 C. Kosakowski, *Węzłowe problemy...*dz. cyt.

- 5) z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją,
- 6) z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim,
- 7) z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym,
- 8) z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera,
- 9) z niepełnosprawnościami sprzężonymi¹⁸.

Odrębnym typem placówek segregacyjnych są Ośrodki Edukacyjno-Rewalidacyjno-Wychowawcze (OREW), które przeznaczone są dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim oraz ze sprzężeniami.

Do podstawowych zadań szkoły specjalnej należy zapewnianie swoim uczniom korzystnych warunków do przezwycięzania trudności i osiągania pozytywnych wyników w pracy dydaktyczno-wychowawczej. J. Wyczesany wyróżnia w programie szkoły specjalnej realizację następujących celów nauczania:

- „łączenie procesów dydaktyczno-wychowawczych z życiem środowiska,
- organizowanie procesu nauczania i wychowania zgodnie z najnowszymi osiągnięciami pedagogiki specjalnej,
- zapewnienie każdemu uczniowi korzystnych warunków do rozwoju osobowości,
- współodpowiedzialność całego personelu za realizację celów nauczania i wychowania,
- kontakty z poradniami specjalistycznymi w zakresie diagnostyki i profilaktyki,
- stworzenie odpowiedniej bazy materiałowej, stałe jej wzbogacanie w sprzęt i nowoczesne środki dydaktyczne,
- stałą współpracę z rodzicami, organizacjami społecznymi, młodzieżowymi i zakładami pracy”¹⁹.

Kształcenie segregacyjne w szkole specjalnej dąży do osiągnięcia przez uczniów rozwoju na maksymalnym poziomie, wyznaczonym przez ich indywidualne możliwości.

Nauka w podstawowej szkole specjalnej przebiega na dwóch etapach edukacyjnych:

1. pierwszy etap obejmuje klasy I – III,
2. drugi etap obejmuje klasy IV – VI.

Dokumentem istotnym dla systemu kształcenia specjalnego jest wspólna podstawa programowa, która określa standardy, dotyczące celów, treści, umiejętności i sposobów

¹⁸ Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach.

¹⁹ J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych...* dz. cyt., s. 77.

kształcenia, wyznaczonych dla każdego etapu edukacyjnego. Określone w podstawie programowej standardy, obowiązują wszystkich uczniów w normie intelektualnej oraz uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim. Dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, została ustalona odrębna podstawa programowa, stanowiąca załącznik nr 3 do Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół²⁰. Uczniowie niepełnosprawni w stopniu umiarkowanym i znacznym realizują naukę w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych na podstawie indywidualnych programów nauczania. Tej grupy uczniów nie obowiązuje system oceniania, klasyfikowania i promowania, wyznaczony wspólną podstawą programową. Uczniom tym nie wydaje się świadectw promocyjnych, a ukończenie szkoły potwierdzone jest świadectwem wydawanym na specjalnym druku, z zastosowaniem oceny opisowej. Szkoła specjalna, realizująca segregacyjny nurt kształcenia, zatrudnia specjalistów z różnych dziedzin pedagogiki specjalnej, tj. surdopedagogów, tyflopédagogów, oligofrenopedagogów, psychologów, logopedów oraz innych specjalistów według rodzajów niepełnosprawności. Liczebność klas uzależniona jest od rodzaju i stopnia niepełnosprawności i wynosi:

- od 10-16 uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim,
- od 6-8 uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym,
- od 2-4 uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, niepełnosprawnościami sprzężonymi lub autyzmem,
- od 8-10 uczniów niewidomych i niedowidzących,
- od 8-10 uczniów niesłyszących i słabosłyszących, niesłyszących i słabosłyszących upośledzonych umysłowo, niewidomych i słabowidzących upośledzonych umysłowo,
- od 10-16 uczniów przewlekłe chorych, w tym od 6-8 uczniów w szkołach dla dzieci z zaburzeniami psychicznymi,
- od 8-12 uczniów niepełnosprawnych ruchowo,
- od 10-16 uczniów niedostosowanych społecznie, zagrożonych uzależnieniem i z zaburzeniami zachowania.

Szkoła specjalna zapewnia uczniom poczucie bezpieczeństwa, wykwalifikowaną kadre,

²⁰ Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Dz. U. z 2012 r., poz. 977.

specjalne środki dydaktyczne, program nauczania dostosowany do możliwości intelektualnych uczniów oraz jest dostosowana architektonicznie. Według J. Wyczesany kształcenie specjalne ma :

- „wyposażyć uczniów w zasób wiedzy, umiejętności i sprawności wyznaczonych programem,
- przygotować do życia, uspołecznić,
- rozwijać ich osobowość”²¹.

Mankamentem kształcenia segregacyjnego jest izolowanie dzieci niepełnosprawnych od ich sprawnych rówieśników oraz ich niewielki udział w życiu społecznym, co znacznie utrudnia społeczne funkcjonowanie w życiu dorosłym.

3.3 Kształcenie integracyjne

Integracja to proces scalania, łączenia w całość (od łac. *integratio* - odnawianie, scalanie). W odniesieniu do struktur społecznych pojęcie to oznacza spontaniczny, stymulowany bądź sterowany proces tworzenia się więzi pomiędzy jednostkami na podstawie zainteresowań, postaw, potrzeb czy emocji tych jednostek²². W socjologii termin ten oznacza pewien stan lub proces zachodzący w społeczeństwie, a elementy tego procesu mają tendencję do scalania się w harmonijną, skoordynowaną i funkcjonalną całość. Sprzyja to likwidowaniu barier, które utrudniają nawiązanie kontaktów pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi²³.

Zdaniem Aleksandry Maciarz, „integracja społeczna to idea, kierunek przemian oraz sposób organizowania zajęć i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w dążeniu do stworzenia tym osobom możliwości uczestnictwa w normalnym życiu, dostępności do wszystkich instytucji społecznych, w których uczestniczą pełnosprawni oraz kształtowaniu pozytywnych stosunków i więzi psychospołecznych między pełno- i niepełnosprawnymi”²⁴. „Istota integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych zawiera się więc w tworzeniu dla tych dzieci w ich środowisku (rodzinie, w szkole, w grupie rówieśniczej, w środowisku lokalnym) takich warun-

21 J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych...* dz. cyt. s., 84.

22 M. Chodkowska, *Problemy wczesnej integracji dzieci niepełnosprawnych: potrzeby i możliwości*, [w:] M. Chodkowska (red.), *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, Wyd. UMCS, Lublin 1998, s. 49.

23 K. Olechnicki., P. Załęcki., *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC Toruń, 1997, s. 85 – 86.

24 A. Maciarz, *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, WSiP, Warszawa 1992, s. 12-13.

ków, by mogły one pomyślnie rozwijać się oraz bawić, uczyć i uprawiać różne rodzaje działalności (...) wspólnie z dziećmi pełnosprawnymi”²⁵.

Głównym celem integracji społecznej jest tworzenie w naturalnym środowisku społecznym warunków dla rozwoju, nauki, pracy i spędzania czasu wolnego osób niepełnosprawnych. Aleksander Hulek, w tradycyjnym ujęciu, ujmuje ten cel jako umożliwienie tym osobom prowadzenia normalnego życia, korzystania ze wszystkich stopni szkolnictwa, zdobyczy kultury i powszechnie dostępnych form czynnego wypoczynku²⁶. Według Władysława Dykcika, celem społecznej integracji jest przeciwdziałanie tendencjom segregacyjnym, izolacyjnym, nietolerancji i dyskryminacji osób niepełnosprawnych. Dykcik, podobnie jak Hulek uważa, że społeczna integracja osób niepełnosprawnych wyraża się w dążeniu do stwarzania tym osobom możliwości włączenia się do normalnego życia, dostępu do wszystkich instytucji i usług, z których korzystają pełnosprawni²⁷. Amadeusz Krause wyjaśnia, iż integracja jest to „proces połączenia świata upośledzonych ze światem nieupośledzonych w jedną całość (...), umiejscowiony na kontinuum pomiędzy wyobcowaniem i akceptacją, dokonujący się w wielu strukturach społecznych i przy obustronnych zależnościach”²⁸. Natomiast zdaniem Czesława Kupisiewicza i Małgorzaty Kupisiewicz, dotyczy ona organizowania pracy dydaktyczno - wychowawczej na zasadzie łączenia dzieci i młodzieży pełnosprawnej z rówieśnikami o różnorodnych odchyleniach od norm rozwojowych. W zależności od rodzaju i stopnia owych odchyłeń wyróżnia się integrację indywidualną i grupową, (kryterium integracji jest liczba osób integrowanych), oraz częściową i całkowitą (w grę wchodzi zakres i charakter czynności integracyjnych jako kryterium podziału)²⁹. Toteż zdaniem Teresy Żółkowskiej „nie należy integracji rozpatrywać jedynie w kategoriach jednej strony np. człowieka niepełnosprawnego czy społeczeństwa. Integracja człowieka dokonuje się w obrębie grup społecznych, najpierw rodziny, a następnie środowiska”³⁰. Otto Speck uważa, że „integracja jest źle rozumiana jeśli oznacza jednostronny proces dostosowania danej osoby do określonej grupy społecznej. Może być re-

25 Tamże.

26 A. Hulek, *Świat ludziom niepełnosprawnym*, Warszawa 1992, s.13.

27 W. Dykcik, *Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań 2009, s. 369-370.

28 A. Krause, *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*, Wyd. Impuls, Kraków 2000, s. 30.

29 Cz. Kupisiewicz., M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 68.

30 T. Żółkowska, *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009, s. 45.

alizowana raczej jako oddziałujący na siebie proces zbliżania się, kształtowany przez obie strony i w celu obustronnej korzyści”³¹.

Integracja jest procesem, a nie stanem. Brichner przedstawia ją z trzech punktów widzenia:

- społeczno-etycznego – równe szanse osób niepełnosprawnych są prawem, a nie przywilejem. Dzięki integracji możemy zmienić nastawienie społeczne w stosunku do dziecka niepełnosprawnego;
- prawno-ustawodawczego – założenia integracji są wpisane w system prawny, który gwarantuje prawo do bezpłatnego kształcenia publicznego w najmniej ograniczającym środowisku;
- psychologiczno-edukacyjnego – taki model integracji dzieci pełno- i niepełnosprawnych tworzy środowisko sprzyjające rozwojowi osób niepełnosprawnych³².

Inny podział charakteryzujący się czterema poziomami – płaszczyznami integracji zaproponował W. S. Landecker. Według jego taksonomii integrację dzielimy na:

- 1) Integrację kulturową – zgodność zachowań jednostki z wzorami kulturowymi.
- 2) Integrację normatywną – zgodność wartości i norm, którymi kierują się poszczególni członkowie grup z normami akceptowanymi w społeczeństwie.
- 3) Integrację komunikatywną – uzgodnienie znaczeń nadawanych informacjom w danym systemie społecznym.
- 4) Integrację funkcjonalną – sformalizowanie funkcji i współzależność odgrywanych ról jednostek w grupie³³.

O. Speck w obrębie integracji społecznej wyróżnia:

- integrację fizyczno-ekologiczną – związek polegający na zorganizowaniu przestrzennym, w którym łączy się placówki specjalne z regularnymi;
- integrację pojęciową – zastąpienie terminów zorientowanych na upośledzenie określeniami neutralnymi;
- integrację administracyjno-biurokratyczną – zniesienie organizacyjnej niezależności szkół specjalnych na korzyść jednej jednostki administracyjnej;
- integrację komunikacyjną – poprawa kontaktów społecznych;
 - integrację funkcjonalną w ramach programu nauczania – włączenie dzieci w regularny

31 O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013, s. 19.

32 Podają za: A. Krause, *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*, Wyd. Impuls, Kraków 2000.

33 Podają za: J. Turowski, *Małe struktury społeczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1993, s.132.

przebieg zajęć, identyczne treści nauczania;

- integrację w duchu psychologii życia i psychologii kształcenia – włączenie dzieci upośledzonych i nieupośledzonych do tego samego systemu nauczania i uczenia się³⁴.

Według Marii Chodkowskiej można wymienić następujące płaszczyzny integracji:

- integracja rodzinna,
- integracja lokalna (jednostek i rodzin),
- integracja edukacyjna (przedszkolna i szkolna),
- integracja zawodowa,
- integracja na płaszczyźnie wspólnot religijnych,
- integracja na płaszczyźnie wspólnoty narodowej³⁵.

Jedną z form integracji jest integracja edukacyjna, rozumiana jako wspólne kształcenie uczniów pełno- i niepełnosprawnych, zgodne z zasadą normalizacji życia osób niepełnosprawnych, dlatego w dalszej części teoretycznych rozważań skupię się na jej aspekcie edukacyjnym, związanym z integracyjnym systemem kształcenia.

Integracja edukacyjna to oddziaływania o charakterze prointegracyjnym nastawione na:

- 1) kształtowanie tolerancji akceptującej,
- 2) kształtowanie gotowości do współdziałania,
- 3) zrozumienie swojej odrębności i zaakceptowanie inności,
- 4) zharmonizowanie funkcjonowania wszystkich grup w tej samej przestrzeni społecznej³⁶.

Ma ona charakter oświatowo – wychowawczy, nastawiony na eliminację barier tworzonych przez odrębność biologiczną, psychiczną, kulturową czy religijną. Integracja edukacyjna w placówce szkolnej jest nieodłączną częścią integracji społecznej. Nabyte i utrwalone w tym wieku wzorce i zachowania stwarzają szansę na wykształcenie się postawy tolerancji i akceptacji drugiego człowieka, która przeniesiona poza placówkę szkolną do środowiska życia dziecka daje możliwość wykorzystania nabytych umiejętności w życiu dorosłym.

Idea integracji edukacyjnej obecna jest w polskiej pedagogice specjalnej od połowy lat siedemdziesiątych XX wieku. Jej prekursorem i propagatorem był Aleksander Hulek, według

34 O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie*, GWP, Gdańsk 2005, s. 387.

35 M. Chodkowska, *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, Wyd. UMCS, Lublin 1997, s. 2.

36 D. Al-Khamisy, *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Wyd. Żak, Warszawa 2006, s. 119.

którego „integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i placówek oświatowych, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników”³⁷ Kolejna faza zainteresowania kształceniem integracyjnym przypada na lata dziewięćdziesiąte XX wieku i trwa do dnia dzisiejszego. Kształcenie integracyjne w Polsce opiera się na, tzw. modelu hamburskim, który polega na włączaniu do klas ogólnodostępnych od 3 do 5 uczniów z różnymi niepełnosprawnościami. Klasy te przyjmując uczniów niepełnosprawnych, uzyskują status klasy integracyjnej³⁸. Wdrożenie kształcenia integracyjnego wymaga zmian nie tylko w prawie oświatowym, ale również, a może przede wszystkim, w mentalności społecznej dotyczącej postrzegania osób niepełnosprawnych, ich akceptacji miejsca w społeczeństwie oraz normalizacji ich środowiska życia.

Pierwsza przedszkolna grupa integracyjna powstała w Warszawie w roku 1989 przy rehabilitacyjnej placówce służby zdrowia i oparta została na doświadczeniach pedagogów niemieckich z Hamburga. Było to możliwe dzięki inicjatywie rodziców dzieci niepełnosprawnych oraz pedagogów. W następnych latach zaczęto tworzyć na terenie Warszawy oddziały integracyjne mieszczące się w przedszkolach i szkołach. W roku szkolnym 1997/1998 klasy integracyjne funkcjonowały już we wszystkich województwach na terenie kraju³⁹. Lokalizacja placówek uzależniona była od kierunku polityki oświatowej lokalnych władz, środków finansowych oraz zasobów kadrowych.

Najważniejszym aktem prawnym, regulującym zasady kształcenia integracyjnego, jest Rozporządzenie MEN z dnia 18 stycznia 2005 roku, które określa zasady organizowania placówek integracyjnych. Zgodnie z postanowieniami wspomnianego Rozporządzenia, liczba uczniów w klasie integracyjnej wynosi od 15-20, w tym 3-5 uczniów niepełnosprawnych. W klasie integracyjnej, oprócz nauczyciela prowadzącego, zatrudnia się również nauczyciela wspomagającego, posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej. Nauczyciele współpracują ze sobą w celu przystosowania programu nauczania, metod i form pracy do możliwości i potrzeb dziecka niepełnosprawnego i w równym stopniu odpowiadają za przebieg procesu kształcenia. Ich zadania można podzielić na:

- zadania edukacyjne, związane z organizacją kształcenia,

37 A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1977, s. 492.

38 Z. Gajdzica, *Organizacja kształcenia integracyjnego w Polsce na tle wybranych rozwiązań europejskich*, [w:] Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Wyd. Impuls, Kraków 2008.

39 D. Al-Khamisy, *Edukacja przedszkolna...*dz. cyt.

- zadania integrujące, związane z wdrażaniem założeń systemu kształcenia integracyjnego,
- zadania wychowawcze.

W ramach wymienionych zadań nauczyciele wspólnie:

- rozpoznają potrzeby i możliwości edukacyjne dzieci z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi oraz specyficznymi trudnościami w nauce;
- wspomagają uczniów niepełnosprawnych w procesie ich kształcenia;
- współorganizują zajęcia edukacyjne i proces wychowawczy w formach integracyjnych, w szczególności:
 - wspólnie wybierają i opracowują programy nauczania i dostosowują je do zróżnicowanego zespołu klasowego,
 - łączą założenia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym i pełnosprawnym w jednolity system kształcenia,
 - opracowują strategię pracy w klasie tak, aby zapewnić realizację jednostkowych potrzeb wszystkich uczniów,
 - dzielą się obowiązkami podczas zajęć edukacyjnych,
 - przygotowują i wdrażają program wychowawczy,
 - dostosowują wymagania edukacyjne do poszczególnych uczniów, zgodnie z zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznej,
 - opracowują i realizują program włączania rodziców w życie klasy⁴⁰.

W związku z tym, że w procesie kształcenia integracyjnego mogą uczestniczyć uczniowie z różnymi niepełnosprawnościami, to może on przybierać różne formy – modele.

J. Głodkowska wyróżnia następujące modele realizacji kształcenia integracyjnego:

1. **model całościowy (pełna integracja)** - do jednej klasy, razem z dziećmi sprawnymi, uczęszczają dzieci o różnym stopniu i rodzaju niepełnosprawności. Sytuacja ta stwarza szczególne trudności i ograniczenia. Praca w zróżnicowanym zespole klasowy wymaga od nauczyciela elastycznego podejścia, tolerancji, akceptacji uczniów niepełnosprawnych i wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej oraz odpowiednich kompetencji metodycznych, diagnostycznych i terapeutycznych.
2. **model częściowy (integracja częściowa)** - do jednej klasy czy szkoły uczęszczają uczniowie wyłącznie z jednego rodzaju dysfunkcjami, (np. w jednej klasie uczą się

40 R. Flis, *Praca w klasie integracyjnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2005, s. 18.

dzieci sprawne i niedosłyszające oraz niesłyszające lub niedowidzące i niewidome, lub rówieśnicy z niepełnosprawnością ruchową, lub z niepełnosprawnością intelektualną). Taki częściowy model integracji, zdaniem autorki, daje realniejsze możliwości profesjonalnej, skuteczniejszej pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Daje także możliwość zatrudnienia nauczycieli z kwalifikacjami odpowiednimi do danego typu niepełnosprawności⁴¹. Autorka, oprócz wymienionych modeli, wyróżnia też trzy poziomy integracji, które związane są z zaspokajaniem potrzeb i zadań edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych w klasach (oddziałach integracyjnych). Są to:

1. Integracja stycznościowa – zapewnienie kontaktów pomiędzy uczniami niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi za pomocą odpowiednich rozwiązań metodycznych.
2. Integracja interakcyjna – wzajemne oddziaływanie i podejmowanie współpracy przy wykonywaniu zadań, uczniowie niepełnosprawni podejmują wspólne działania ze sprawnymi rówieśnikami, realizują taką samą aktywność szkolną i ten sam program nauczania.
3. Integracja normatywna – respektowanie zasad, norm „wspólnego bytowania edukacyjnego” wszystkich uczniów⁴².

Wspólne przebywanie i nauczanie uczniów pełno- i niepełnosprawnych nie zawsze jest korzystne dla drugiej z wymienionych grup, szczególnie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Badania ujawniają, że uczniowie ci narażeni są na odrzucenie i izolację. Nie jest to problem marginalny, bowiem jak wykazały badania prowadzone przez A. Maciarz, dotyczy grupy od 37,5% do ok. 88% dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Podobne wnioski sformułowała w swoich badaniach B. Oszustowicz, stwierdzając, że dzieci niepełnosprawne odczuwają swoją inność oraz unikanie kontaktu z nimi przez ich pełnosprawnych rówieśników. Z. Palak stwierdziła, że tylko 20% dzieci niepełnosprawnych jest akceptowanych przez grupę rówieśniczą. Podobne stanowisko prezentują w swoich badaniach także Jarosław Bąbka, Katarzyna Ćwirynkało, Zenon Gajdzica, Hanna Ochoczenko, Katarzyna Parys, Anna Zamkowska i inni.

Interesujące ujęcie prezentuje także Iwona Chrzanowska, która badając i opisując problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, klasyfikuje je następująco:

- Problem 1 - brak przygotowania nauczycieli do współpracy z uczniem

41 J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi...*dz. cyt.

42 Tamże.

niepełnosprawnym.

- Problem 2 - niedostosowanie szkół w kwestii zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych.
- Problem 3 - brak postaw zrozumienia i akceptacji dla wspólnego kształcenia uczniów pełno- i niepełnosprawnych.
- Problem 4 - brak zaspokajania potrzeb w zakresie wczesnego wspomagania.
- Problem 5 - spóźniona diagnoza niepełnosprawności⁴³.

Prezentowane stanowiska nie zmieniają faktu, że integracyjne kształcenie to właściwy kierunek w edukacji uczniów niepełnosprawnych z ich sprawnymi rówieśnikami. Sytuacja ta jest ze wszech miar korzystna dla obu wymienionych grup, ponieważ w procesie integracji obok wspólnego kształcenia, dzieci uczą się wzajemnej tolerancji, empatii, poszanowania odmienności drugiego dziecka, a także współpracy w grupie o zróżnicowanym poziomie potrzeb. Wchodząc zaś w interakcje, uczą się współdziałania i komunikowania z rówieśnikami, często różniącymi się od siebie. Dla większości dzieci jest to pierwszy moment zetknięcia się z odmiennością drugiego człowieka oraz konstruowaniem wiedzy na temat niepełnosprawności.

Kształcenie integracyjne w klasie szkolnej o zróżnicowanym poziomie sprawności daje szansę na pełne zaakceptowanie odmienności drugiego człowieka i wzrastanie w przekonaniu, że w naszym otoczeniu nie wszyscy są tacy sami, że razem z osobami pełnosprawnymi żyją osoby niepełnosprawne, tworząc szeroki wachlarz społeczny. Wspólne przebywanie w klasie szkolnej uczniów pełno- i niepełnosprawnych daje możliwość wzajemnego oddziaływania jednych na drugich, z korzyścią dla obu grup. Dzieci pełnosprawne uczą się w ramach wspólnej nauki, właściwego stosunku do swoich niepełnosprawnych kolegów. Rozwijają w sobie poczucie zrozumienia dla odmienności, empatię, tolerancję oraz akceptację. Wspólne działania zbliżają dzieci do siebie, ucząc otwartości i życia bez uprzedzeń. Natomiast dzieci niepełnosprawne, naśladowując swoich pełnosprawnych kolegów, uczą się samodzielności, podejmowania własnych decyzji, a także wzrasta ich poczucie wartości. Pobyt w grupie rówieśniczej powoduje obniżenie poczucia społecznego odrzucenia i zapobiega izolacji. „Idea integracji rodzi się w sercu, jednak jej realizacja musi przejść przez rozum”⁴⁴.

43 I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Wyd. Impuls, Kraków 2010.

44 I. Obuchowska, *Refleksje na temat integracji we współczesnej edukacji*, [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie dzieci z genetycznie uwarunkowanymi wadami rozwoju i ich rodzin*, PTP, Poznań 2006, s. 15.

3.4. Kształcenie inkluzyjne (włączające)

Według definicji zawartych w licznych dokumentach UNESCO, włączanie postrzegane jest jako proces wychodzenia naprzeciw różnorodnym potrzebom wszystkich dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez ich dostęp i uczestnictwo w nauce, kulturze i życiu społecznym. Włączanie dotyczy również edukacji i określane jest mianem „edukacji włączającej – inkluzyjnej”, dlatego z uwagi na stosowanie zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w aktach normatywnych pojęć „edukacja włączająca” i „edukacja inkluzyjna” w niniejszej pracy pojęcia te traktuję jako synonimiczne⁴⁵. Za twórcę koncepcji edukacji włączającej uznaje się G. Portera, który w latach osiemdziesiątych XX wieku przeprowadził w kanadyjskim okręgu eksperyment szkolny, który do dzisiaj traktowany jest jako wzorzec służący realizacji tej koncepcji⁴⁶. Natomiast Mel Ainscow i Susie Miles zwrócili uwagę na różne sposoby rozumienia edukacji włączającej, wyróżniając następujące obszary:

- kształcenie w szkole powszechnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- zapobieganie wykluczeniu ze szkoły uczniów trudnych,
- integracji społecznej uczniów ze środowisk marginalizowanych,
- budowanie „szkoły dla wszystkich”,
- promowanie „edukacji dla wszystkich”, czyli likwidacji analfabetyzmu na świecie poprzez zapewnienie dostępu do edukacji⁴⁷.

Przełomowym momentem dla upowszechniania idei edukacji włączającej było poparcie wyrażone w *Deklaracji z Salamanki oraz Wytycznych do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, które proklamowano w roku 1994. W dokumencie tym stwierdzono, że każde dziecko ma szczególne cechy, zainteresowania, umiejętności i potrzeby edukacyjne. Dlatego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi muszą mieć dostęp do szkół masowych, które powinny zapewnić im indywidualną pomoc pedagogiczną, dostosowaną do ich indywidualnych potrzeb. Natomiast w (pkt 58) Deklaracji wskazano, że realizacja edukacji inkluzyjnej nie może być wyłącznie zadaniem ministerstw edukacji i

45 Zob. I Chrzanowska, *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia edukacyjne” nr 3, 2014, s. 113.; *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwanie dla JST*, ORE, Warszawa 2015, s. 10.; Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Art. 24- Edukacja, ONZ 13 grudnia 2006.; V. Lechta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*, [w:] J. Wyczesany, *Krakowska pedagogika specjalna*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego Kraków, Kraków 2010, s. 30.

46 G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz wsp., *Wokół edukacji włączającej*, Wyd. APS, Warszawa 2010.

47 M. Ainscow, S. Miles, *Making Education for All inclusive: where next?* Za: G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej*, Wyd. APS, Warszawa 2010.

szkół. Ważną rolę przypisuje się współpracy z rodzicami, udziałowi społeczności lokalnych, a także wsparciu środowisk kształtujących opinię publiczną, czyli szeroko rozumianym mediom. W *Indeksie dla inkluzji* czytamy m. in.: „Inkluzja w wychowaniu i edukacji oznacza:

- taki sam szacunek dla wszystkich uczniów i pracowników;
- zwiększenie udziału wszystkich uczniów (oraz usunięcie ich wykluczenia) w kulturze, przedmiotach lekcyjnych i wspólnocie szkolnej;
- rozwój kultur, struktur i praktyk w szkołach, tak by lepiej wychodziły naprzeciw różnorodności uczniów w ich otoczeniu;
- usunięcie barier w nauczaniu i udziale wszystkich uczniów, nie tylko uczniów niepełnosprawnych lub takich, którym przyznaje się specjalną potrzebę wspierania;
- aktywizowanie poprzez projekty, które przezwyciężają bariery w dostępie i udziale określonych uczniów i dzięki którym można doprowadzić do zmian na korzyść wielu uczniów;
- pogląd, że różnice pomiędzy uczniami są szansą na wspólną edukację, a nie problemem, z którym trzeba sobie poradzić;
- uznanie, że wszyscy uczniowie mają prawo do edukacji i wychowania w pobliżu miejsca zamieszkania;
- poprawę szkół nie tylko dla uczniów, lecz także dla wszystkich zaangażowanych osób;
- podkreślenie znaczenia szkoły w budowaniu społeczności, rozwijaniu wartości i zwiększaniu osiągnięć;
- budowę i rozwijanie trwałych kontaktów między szkołami a gminami;
- postulat, że inkluzja w wychowaniu i edukacji stanowi aspekt inkluzji w społeczeństwie⁴⁸.

Innym dokumentem, popierającym ten model edukacji, jest „Światowa Deklaracja na temat Edukacji dla wszystkich” (*Education for All*) przyjęta przez „Dakarski Ramowy Program Działania na rzecz Edukacji dla Wszystkich” w roku 2000. Wspomniana Deklaracja określa wyraźnie, że edukacja włączająca stanowi kluczową strategię w rozwoju „Edukacji dla Wszystkich”. Podobne stanowisko prezentuje *Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych*, w której w art. 24 – Edukacja - czytamy: „Państwa uznają prawo osób

48 T. Booth, M. Ainscow, 2003 za: O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013, s.79.

niepełnosprawnych do edukacji. By realizować to prawo bez dyskryminowania i na zasadzie równych szans, państwa powinny zapewnić system edukacji włączającej, (obejmującej wszystkie poziomy edukacji, łącznie z edukacją ustawiczną)”⁴⁹.

Pojęcie inkluzji etymologicznie wywodzi się od łac. *includere* (zamykać). Zastosowanie tego terminu w pedagogice wydaje się być przeciwnym znaczeniem tegoż pojęcia, gdyż w ujęciu pedagogiki - inkluzja rozumiana jest jako społeczne włączanie lub mówiąc inaczej, bycie niewykluczonym. Zdaniem Victora Lechty, czasami bywa ono utożsamiane z pojęciem integracji. Jednak pojęcie „integracja jest przede wszystkim związane z pojęciem „tolerancji”, natomiast „inkluzja” wiąże się przede wszystkim z „akceptacją”⁵⁰. Jak dalej zauważa cytowany autor, „w edukacji inkluzywnej (włączającej) chodzi już o rzeczywistą akceptację mniejszości uczniów niepełnosprawnych. W odróżnieniu od pedagogiki integracyjnej, edukacja włączająca nie dzieli uczniów na dwie grupy, z których jedni mają specjalne potrzeby, a drudzy - nie. W inkluzji chodzi o jedną grupę, która charakteryzuje się zróżnicowanymi, indywidualnymi potrzebami”⁵¹. Edukacja włączająca to proces polegający na zwiększaniu uczestnictwa wszystkich uczniów w życiu szkoły, w tym także uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Proces ten polega na zrestrukturyzowaniu szkoły tak, aby odpowiadała na potrzeby wszystkich uczestników edukacji. Według Grzegorza Szumskiego, edukacja włączająca ma jednocześnie status koncepcji teoretycznej, ponieważ przynależy do pedagogiki specjalnej jako nauki oraz status koncepcji praktycznej, gdyż jest programem zmiany sposobu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁵². Różnica pomiędzy integracją a inkluzją polega na tym, że idea edukacji włączającej opiera się na społecznym modelu niepełnosprawności, zgodnie z którym to nie ucznia należy zmieniać i przystosowywać do systemu szkolnego, lecz odwrotnie, to szkoła i system nauczania powinien zmienić się tak, by zapewnić realizację indywidualnych potrzeb wszystkich uczniów, zarówno tych niepełnosprawnych, jak i sprawnych. Natomiast integracja opiera się na medycznym modelu niepełnosprawności, skupionym na deficytach dziecka, według którego trzeba przystosować ucznia do warunków szkoły poprzez rehabilitację oraz do istniejących warunków systemu społecznego. Podsumowując, można stwierdzić, że integracja wymaga większego przystosowania ucznia

49 Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Art. 24- Edukacja, ONZ 13 grudnia 2006.

50 V. Lehta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*, [w:] J. Wyczęsany, *Krakowska pedagogika specjalna*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego Kraków, Kraków 2010.

51 Tamże, s. 30.

52 G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej*, Wyd. APS, Warszawa 2010, s. 73.

do szkoły, podczas gdy celem inkluzji jest dostosowanie środowiska edukacyjnego do ucznia⁵³. Różnice, dotyczące organizacji procesu kształcenia i podejścia do ucznia, wynikające z poszczególnych podejść, przedstawione zostały w poniższej tabeli.

Tabela 2. Różnice między podejściem segregacyjnym, integracyjnym i włączającym

Podejście segregacyjne	Podejście integracyjne	Podejście włączające
Edukacja dla niektórych	Edukacja dla prawie wszystkich	Edukacja dla wszystkich
Koncentracja na przedmiocie i programie nauczania	Koncentracja na uczniu	Koncentracja na klasie
Jednakowy program dla wszystkich uczniów	Indywidualny program nauczania dla uczniów niepełnosprawnych	Strategia nauczania dla nauczycieli
Nacisk na nauczanie	Nacisk na nauczanie i uczenie się	Nacisk na uczenie się i wspólne rozwiązywanie problemów
Podejście diagnostyczne skupione na deficytach	Podejście poszukujące słabych i mocnych stron ucznia	Podejście holistyczne skupione na możliwościach
Umieszczenie ucznia w placówce segregacyjnej	Umieszczenie ucznia w odpowiednim programie	Adaptacja warunków panujących w regularnej klasie szkolnej
Nauczyciel bezradny bez specjalisty	Nauczyciel współpracuje ze specjalistą	Nauczyciel staje się specjalistą, bierze odpowiedzialność za wszystkie dzieci-sprawne i niepełnosprawne

Źródło: A. Firkowska-Mankiewicz, APS, Warszawa 2012, s. 16.

Pomimo zasadniczych różnic, termin edukacja włączająca budzi jeszcze nadal sporo kontrowersji i niejasności. M. John i P. Baylis uważają, że „włączanie jest czymś więcej niż integracją”, a wprowadzenie systemu edukacji włączającej gwarantuje równouprawnienie uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz mającym trudności w uczeniu się. Według John i Baylis wprowadzenie systemu edukacji włączającej jest przejawem przestrzegania praw jednostki ludzkiej⁵⁴.

J. Głodkowska podkreśla, że włączanie można rozumieć jako celowy, systematyczny, zorganizowany proces społeczny, który daje osobom z niepełnosprawnością szansę na funkcjonowanie w jak najmniej ograniczającym środowisku. Włączanie dotyczy różnych aspektów życia społecznego w tym również edukacji. Zdaniem Głodkowskiej, edukację włączającą można postrzegać na co najmniej trzech poziomach: środowiska lokalnego, placówki edukacyjnej, ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na wymienionych

⁵³ Tamże.

⁵⁴ P. Baylis, *Edukacja włączająca*, [w:] J. Bogucka, D. Żyro, T. Wejner, *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2002.

poziomach włączanie można definiować następująco:

1. Na poziomie otwartego środowiska społecznego włączanie oznacza proces zapewnienia uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi możliwości spełniania zadań rozwojowych, funkcjonowania w większej społeczności i poczucia przynależności do niej.
2. Na poziomie systemu edukacyjnego to strategia zapewniania uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dostępu do szkół ogólnodostępnych położonych jak najbliżej miejsca zamieszkania i środowiska jak najmniej ograniczającego rozwój ucznia.
3. Na poziomie konkretnych działań edukacyjnych edukacja włączająca to proces wspólnego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich sprawnymi rówieśnikami, przy zapewnieniu poczucia przynależności i wsparcia wynikającego z niepełnosprawności⁵⁵.

Proces włączania oraz edukacji włączającej dotyczy nie tylko uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także ich rodziców, nauczycieli, specjalistów, rówieśników oraz środowiska lokalnego. Zdaniem G. Szumskiego, edukacja włączająca jest koncepcją na tyle nowatorską w odniesieniu do obecnych praktyk szkolnych, że wymaga ona nie tylko zmian organizacyjnych szkolnictwa, ale przede wszystkim mentalności ludzi zarówno pracujących, jak i korzystających z usług szkolnictwa. Szczególnie ważne jest przełamanie oporu wśród nauczycieli przed wprowadzaniem zmian. Edukacja inkluzyjna dąży do objęcia nauczaniem i zapewnienia rozwoju każdego ucznia, biorąc pod uwagę wszystkie jego aspekty (emocjonalny, intelektualny, twórczy, społeczny i fizyczny), tak, by uczeń mógł osiągać sukcesy na miarę swoich możliwości. Toteż szkoła powinna zapewnić wszystkim uczniom kształcenie poprzez dostosowanie programów i strategii nauczania, zastosowanie środków dydaktycznych i nawiązania partnerskich relacji ze środowiskiem rówieśniczym⁵⁶. Niesie ona zatem wiele korzyści, wśród których Tamara Zacharuk wymienia:

- pomoc w przezwyciężaniu biedy i wykluczenia ze społeczeństwa,
- poprawę jakości edukacji dla wszystkich,
- pomoc w zwalczaniu dyskryminacji⁵⁷.

Jednak włączanie ucznia niepełnosprawnego do szkoły ogólnodostępnej jest procesem

⁵⁵ J. Głodkowska, *Model kształcenia ...*dz. cyt., s. 39.

⁵⁶ T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum” 2011, nr 1.

⁵⁷ Tamże.

złożonym i wymaga przede wszystkim:

- odpowiedniego przygotowania kadry nauczycielskiej,
- zapewnienia środków, pomocy dydaktycznych i metodycznych,
- stworzenia sprzyjających warunków w placówce,
- systemowych rozwiązań w zapewnianiu wsparcia uczniowi niepełnosprawnemu i jego rodzinie.

Niezwykle ważną rolę w procesie włączania uczniów niepełnosprawnych we wspólny nurt nauczania odgrywa nauczyciel, posiadający odpowiednie kompetencje do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jego wiedza i umiejętności diagnostyczne, metodyczne, terapeutyczne są niezbędne do udzielania profesjonalnego wsparcia uczniom niepełnosprawnym w środowisku szkoły ogólnodostępnej. Równie istotnym elementem przygotowania nauczycieli do pracy w klasie o zróżnicowanym poziomie sprawności, jest wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej, dotycząca niepełnosprawności, jej istoty oraz pomocy uczniom z różnego typu niepełnosprawnościami. Jednak, jak pokazują badania, część nauczycieli nie jest przygotowana do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi w szkole ogólnodostępnej⁵⁸. Przygotowanie do wdrożenia edukacji inkluzyjnej powinno objąć także uczniów pełnosprawnych, rodziców, władze samorządowe oraz całe środowisko lokalne ponieważ włączanie nie ogranicza się tylko do nauczania, ale swym zasięgiem obejmuje różne działania, służące normalizacji życia dzieci niepełnosprawnych z ich sprawnymi rówieśnikami. Jak podaje J. Głodkowska „proces włączania wymaga otwarcia:

- szkół ogólnodostępnych na ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (a w tym niwelowania barier architektonicznych, psychicznych i kompetencji pedagogicznych do rzetelnego rozpoznania możliwości ucznia z niepełnosprawnością, dopasowywania zadań, harmonizowania pracy ucznia i całej klasy);
- rówieśników akceptujących wspólne uczenie się i przebywanie;
- rodziców dzieci niepełnosprawnych, otrzymujących rzetelne informacje i porady jako warunek ich realnego akceptowania sytuacji rozwojowej swojego dziecka;
- rodziców dzieci sprawnych, włączanych w życie szkoły i rzetelnie informowanych;
- społeczności lokalnych na problemy osób niepełnosprawnych;

58 Zob. U. Bartnikowska, M. Wójcik, *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła-rodzice-dziecko w kształceniu integracyjnym*, [w:] Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.

- instytucji rządowych, pozarządowych, centralnych i samorządowych, które aktywnie będą uczestniczyć w tym procesie”⁵⁹.

Kształcenie inkluzyjne oprócz niewątpliwych zalet posiada też swoje mankamenty.

O. Speck pisze, że „inkluzja nie jest możliwa i sensowna wszędzie i dla każdego w taki sam sposób”⁶⁰. Nie wszyscy uczniowie powinni korzystać z tej formy edukacji. Spora część badaczy podziela pogląd, że edukacja włączająca nie jest najlepszym rozwiązaniem dla dzieci z głębszymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej i zaburzeniami złożonymi⁶¹. Potwierdzają to również badania innych autorów, w których pozycja socjometryczna uczniów z niepełnosprawnościami złożonymi oraz znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej, jest wyraźnie niższa niż ich sprawnych rówieśników⁶². Katarzyna Parys w swoich badaniach ustaliła, że osoby pełnosprawne ze szkół ogólnodostępnych, nie wyrażają chęci do spędzania czasu wolnego z niepełnosprawnymi rówieśnikami⁶³. Natomiast I. Chrzanowska zwraca uwagę na brak specjalistów w szkole ogólnodostępnej, co jej zdaniem, jest wynikiem uregulowań prawnych, wynikających z Rozporządzenia MEN, które obliguje do zatrudniania specjalistów w szkołach specjalnych i integracyjnych. W szkołach ogólnodostępnych takiego obowiązku już nie ma. Podobnie jest z wieloaspektową diagnozą. Chrzanowska zadaje więc pytanie „czy w szkole ogólnodostępnej, w której znajduje się uczeń z niepełnosprawnością, może zachodzić realne ryzyko braku wsparcia i niezaspokajania potrzeb uczniów”⁶⁴? Innym problemem jest zbyt duża liczebność klas (do ok. 30 osób) oraz brak nauczyciela wspomagającego, który pomógłby w organizowaniu procesu kształcenia, służąc nauczycielom specjalistyczną wiedzą metodyczną.

59 J. Głodkowska, *Model kształcenia...* dz. cyt., s. 46.

60 O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.

61 Zob. Z. Gajdzica, *W trosce o wielostronny rozwój ucznia. Kilka uwag o wyborze szkoły i formach realizacji obowiązku szkolnego dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008; M. Gołubiew, *Klasy z częściową integracją przykładem rozwiązań edukacyjnych dla uczniów z zespołem Downa*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, t. 1, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2003; Cz. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wyd. AKAPIT, Toruń 2003; G. Dryżałowska, *Integracja edukacyjna a integracja społeczna*, [w:] G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

62 Zob. E. Dyduch, *Izolacja społeczna uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną w szkole publicznej*, [w:] J. Pańczyk, W. Dykik (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, Zakład Pedagogiki Specjalnej, Poznań 1999.

63 K. Parys, *Gotowość młodzieży gimnazjalnej do integracji pozaszkolnej z niepełnosprawnymi rówieśnikami*, [w:] J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, Wyd. UR, Rzeszów 2006.

64 I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Wyd. Impuls, Kraków 2010, s. 30.

Włączanie uczniów niepełnosprawnych do grupy rówieśniczej w szkole ogólnodostępnej, to tworzenie takich warunków, aby każda ze stron mogła swobodnie realizować własny rozwój i aktywność. Założeniem edukacji inkluzyjnej jest „tworzenie modeli edukacji dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w środowisku najmniej ograniczającym. Idea edukacji włączającej realizuje się poprzez otwieranie się szkół ogólnodostępnych na przyjmowanie i kształcenie, w miarę możliwości, wszystkich dzieci, niezależnie od doświadczanych przez nie trudności i różnic”⁶⁵. W opinii T. Żółkowskiej, „włączanie nie oznacza jedynie umieszczania dzieci z potrzebami specjalnymi w placówkach ogólnodostępnych, ale zakłada konieczność takich zmian w szkołach, aby ich oferta lepiej odpowiadała potrzebom wszystkich uczniów i umożliwiała budowanie systemu wsparcia, który pozwoli im na funkcjonowanie w środowisku naturalnym”⁶⁶. Dlatego też „włączające szkoły są szczególnie skuteczne w budowaniu solidarności pomiędzy dziećmi o specjalnych potrzebach i ich rówieśnikami”⁶⁷. Dzięki wspomnianej solidarności powstaje jedna zbiorowość bez podziału na pełno- i niepełnosprawnych, co sprawia, że pojęcie „włączania” wpisuje się w szerszą perspektywę praw człowieka, która traktuje wszelkie formy segregacji jako moralnie złe⁶⁸. Duże znaczenie dla powodzenia edukacji inkluzyjnej przypisuje się roli społeczeństwa, bowiem „bez współpracy ważnych społeczności i organizacji życia społecznego, iluzją byłoby uprawianie pedagogiki inkluzyjnej z długotrwałym sukcesem”⁶⁹.

Włączanie dotyczy także pomocy nauczycielom w przygotowaniu ich do podjęcia odpowiedzialności za nauczanie wszystkich dzieci w ich szkołach. Korzyści płynące z nauczania inkluzyjnego to niewątpliwie „możliwość pełniejszego rozwoju intelektualnego, osobowego, a zwłaszcza społecznego samych dzieci niepełnosprawnych”⁷⁰. Możliwe jest to dzięki nauce w środowisku naturalnym, w szkole położonej jak najbliżej miejsca zamieszkania, bez odrywania dziecka od rodziny i kolegów z sąsiedztwa. Korzyści z edukacji włączającej dotyczą również dzieci pełnosprawnych, ponieważ uczestnicząc we wspólnej

65 T. Żółkowska, *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009, s.45-46.

66 Tamże, s. 46.

67 Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych UNESCO 1994, tłumaczenie MEN.

68 A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca zadaniem dla polskiej szkoły na dziś*, APS, Warszawa 2012, s. 15.

69 O. Speck, *Inkluzja edukacyjna...*dz. cyt., s. 124.

70 T. Żółkowska, *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009, s. 46.

edukacji z niepełnosprawnymi rówieśnikami, mogą uczyć się akceptacji odmienności, tolerancji i solidarności. Jak podkreśla T. Żółkowska, edukacja włączająca stawia wielkie wyzwanie systemowi szkolnemu i poszczególnym placówkom, mobilizując je do ciągłego ulepszania i uelastyczniania programów i metod nauczania, stymulując rozwój kompetencji nauczycieli oraz tworząc warunki, odpowiadające potrzebom wszystkich dzieci z danej społeczności⁷¹.

„Dobra edukacja – to edukacja włączająca, zapewniająca pełne uczestnictwo wszystkim uczniom, niezależnie od płci, statusu społecznego i ekonomicznego, rasy, miejsca zamieszkania, niepełnosprawności, wieku czy wyznania”⁷².

3.5. Kształcenie indywidualne

Indywidualne nauczanie jest kolejną formą realizacji obowiązku szkolnego oraz nauki. Nauczaniem indywidualnym obejmuje się uczniów, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły. Podstawą jego wydania jest orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, wydane przez zespół orzekający, działający w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz wnioski rodziców. Dyrektor, w uzgodnieniu z organem prowadzącym ustala zakres, miejsce i czas prowadzenia zajęć. Muszą się one odbywać w bezpośrednim i indywidualnym kontakcie nauczyciela z uczniem.

Warto nadmienić, że organ prowadzący nie ma prawa nie zgodzić się na prowadzenie nauczania indywidualnego, np. ze względu na brak środków finansowych. Podstawę prawną nauczania indywidualnego stanowi Rozporządzenie MEN z dnia 9 września 2014 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży. Rozporządzenie podkreśla, że nauczanie indywidualne to zajęcia jeden na jeden, bez udziału rówieśników, w osobnym pomieszczeniu (może nim być dom rodzinny ucznia). Zajęcia rozwijające uzdolnienia, rewalidacyjne, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, udział dziecka w imprezach i wycieczkach szkolnych, nie mogą być realizowane w ramach godzin przeznaczonych na nauczanie indywidualne. Rozporządzenie wprowadza także regulację, zgodnie z którą dyrektor placówki może zwiększyć liczbę godzin dydaktycznych nauczania indywidualnego – za zgodą organu prowadzącego, a w przypadkach uzasadnionych stanem zdrowia, zmniejszyć tygodniowy wymiar zajęć. Indywidualne obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne

⁷¹ Tamże, s. 46.

⁷² Koichiro Matsuura za: A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca zadaniem...*dz. cyt.

oraz indywidualne nauczanie, organizuje się na czas określony w orzeczeniu i w taki sposób, aby możliwe było wykonanie zaleceń w nim zawartych⁷³.

W indywidualnym nauczaniu realizuje się obowiązkowe zajęcia edukacyjne, wynikające z ramowego planu nauczania danego typu i rodzaju szkoły, dostosowane do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Prowadzenie zajęć indywidualnego nauczania dyrektor powierza jednemu lub kilku nauczycielom szkoły, z tym że prowadzenie zajęć indywidualnego nauczania z uczniami klas I–III szkoły podstawowej, powierza się jednemu lub dwóm nauczycielom.

Tygodniowy wymiar godzin zajęć indywidualnego nauczania realizowanych z uczniem wynosi:

- 1) dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej – od 6 do 8 godzin;
- 2) dla uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej – od 8 do 10 godzin;
- 3) dla uczniów gimnazjum – od 10 do 12 godzin;
- 4) dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych – od 12 do 16 godzin⁷⁴.

Dzieci i młodzież, objęte indywidualnym nauczaniem, uczestniczą w zajęciach rewalidacyjnych lub w formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej poza tygodniowym wymiarem godzin zajęć.

Warto zaznaczyć, że najnowsze rozporządzenie nie zakazuje, co prawda, wprost uczestnictwa dzieci z nauczaniem indywidualnym w lekcjach z innymi dziećmi, lecz precyzyjnie określa w jakich okolicznościach może odbywać się integracja takich uczniów. I tak na mocy Rozporządzenia, dyrektor umożliwia udział w zajęciach rozwijających zainteresowania, uzdolnienia, uroczystościach i imprezach szkolnych.

W ramach nauczania indywidualnego nauczyciele są zobowiązani do realizacji treści, wynikających z podstawy programowej, a więc obowiązkowych zajęć edukacyjnych, ujętych w ramowym planie nauczania. Muszą być one dostosowane do potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i psychofizycznych ucznia. Z czynionych postępów uczeń jest oceniany (ocenę wystawia się również z zachowania), a to z kolei stanowi podstawę do klasyfikowania i promowania go do kolejnej klasy. Janina Wyczęsany uważa, że jest to jedna z trudniejszych form kształcenia dzieci i młodzieży. Poprzez indywidualny charakter nauczania uczeń pozbawiony jest bowiem kontaktu z rówieśnikami oraz możliwości socjalizacji z grupą

⁷³ Rozporządzenie MEN z dnia 9 września 2014 r. w sprawie indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, Dz. U. 2014, poz. 1157.

⁷⁴ Tamże.

rówieśniczą⁷⁵. W tym miejscu warto przypomnieć, że nauczanie indywidualne w żaden sposób nie wyklucza możliwości uczestnictwa dziecka (poza planowymi godzinami nauczania indywidualnego), w zajęciach rewalidacyjnych czy też w różnych formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Jak wynika z analizy literatury przedmiotu, uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego może uczestniczyć we wszystkich z wymienionych form kształcenia. Sugestie dotyczące wyboru szkoły zamieszczone są w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego wydawanym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Ostatecznie jednak wybór formy kształcenia należy do rodziców/prawnych opiekunów dziecka. Trudno jest jednoznacznie stwierdzić, która z form kształcenia jest najlepsza. Ważne jest, aby przy wyborze szkoły rodzice kierowali się dobrem dziecka, tak by edukacja w każdej z wymienionych form spełniała swoją rolę i dawała dziecku poczucie bezpieczeństwa i więzi z grupą rówieśniczą. By nie była dla dziecka źródłem stresu, izolacji i poniżania. By uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego znalazł w niej zrozumienie, odpowiednie warunki do nauki, programy nauczania i środki dydaktyczne, dostosowane do swoich potrzeb, specjalistów służących pomocą oraz miłą zapraszającą atmosferę. By czuł się ważny, wyjątkowy i odnosił sukcesy na miarę swoich możliwości. Edukacja w każdej z form kształcenia jest dobra, gdy przynosi efekty. Każda z form zarówno segregacyjna, integracyjna, jak i inkluzyjna ma swoje zalety i wady, jednak główny cel, jaki przyświeca każdej z nich, to dobro dziecka, jego edukacja, rozwój i socjalizacja, zgodne z zasadą normalizacji, ponieważ „szkoła dobra dla dzieci ze specjalnymi potrzebami jest lepszą szkołą dla wszystkich”⁷⁶

75 J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Wyd. Impuls, Kraków 2009, s. 100.

76 B. Lindquist za: A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca zadaniem...*dz. cyt.

ROZDZIAŁ 4

WSPARCIE UCZNIA NIEPEŁNOSPRAWNEGO

4.1. Pojęcie i koncepcje wsparcia społecznego

Wsparcie społeczne stanowi ważną kategorię rozważań niniejszej dysertacji. Jest ono bowiem jednym z badanych obszarów przygotowania szkoły ogólnodostępnej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Ponadto zagadnienie wsparcia jest nieodłącznym elementem funkcjonowania jednostki w społeczeństwie bez względu na jej stan zdrowia i możliwości bio-psycho-społeczne. W niniejszym rozdziale zaprezentowano

wybrane ujęcia wsparcia społecznego oraz ich znaczenie dla prawidłowego rozwoju człowieka ze szczególnym uwzględnieniem wsparcia ucznia niepełnosprawnego i jego rodziny.

Pojęcie wsparcia społecznego pojawiło się w naukach społecznych w latach 60-70 XX wieku głównie w naukach psychologicznych i pedagogicznych. Później badania naukowe w tym zakresie podjęto także na gruncie socjologii i ekonomii. Podejmowana w różnych dyscyplinach naukowych problematyka wsparcia społecznego, dotyczy różnych kontekstów życia człowieka i podporządkowana jest jej podstawowym nurtom badawczym. Podejście psychologiczne oparte jest na teorii potrzeb i interakcji międzyludzkich. Dla ekonomistów postrzegane jest ono jako ekwiwalent pomocy materialnej, pedagodzy koncentrują się na relacjach wychowawczych i ich znaczeniu dla rozwoju osobowości człowieka, socjologowie natomiast wskazują na struktury i instytucje, wspierające ludzi, ich cechy i udział w świadczonej pomocy. Różnice koncepcyjne życia i funkcjonowania człowieka uwidaczniają dwa ujęcia wsparcia społecznego. Pierwsze koncentruje się na profesjonalnie organizowanej pomocy i przez instytucje państwowe udzielanej osobom potrzebującym. Drugie, znacznie szersze obejmuje swym zasięgiem oddziaływanie naturalnych środowisk, tj. rodzina, przyjaciele, sąsiedzi.

Analizując kategorię wsparcia, Małgorzata Karwowska zestawia je z pojęciem wspomaganie. Z jej analizy wynika, że terminy „wspieranie” i „wspomaganie” używane są zamiennie i oznaczają czynności, które dotyczą „bycia” z drugą osobą, pokonywania wraz z nią trudności w rozwiązywaniu różnych problemów życiowych. Wspieranie i wspomaganie postrzegane jest zatem jako rodzaj interakcji międzyludzkich, w których jedne osoby podejmują działania na rzecz drugich. Podstawę owych działań stanowi altruizm rozumiany jako naturalna, spontaniczna postawa człowieka, wynikająca ze zdolności do współodczuwania z innymi ludźmi i dążenia do ich dobra¹. S. Cohen proponuje ogólne ujęcie wsparcia, definiując je jako „wszelkie zasoby dostarczane osobie przez innych ludzi”, natomiast Karwowska uważa, że należałoby je doprecyzować, albowiem takie ujęcie wsparcia może być utożsamiane z „dawstwem”, które z kolei może powodować postawę roszczeniową biorcy, czyniąc go bezradnym. Postawa taka, zdaniem autorki, może przyczynić się do przypisania osobie wspomaganej roli „żebraka”, czyli osoby nastawionej na stałe wsparcie ze

¹ M. Karwowska, *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo (w kontekście społecznych zmian)*, Wyd. Impuls, Kraków 2003, s. 9.

strony innych oraz przyczyniać się do deprecjonowania poczucia jej własnej wartości².

Z uwagi na wieloznaczność pojęcia wsparcia trudno jest jednoznacznie je zdefiniować i określić, co się pod nim kryje. Wielu badaczy zauważa, że wsparcie społeczne jest konstytutywnym elementem naszego funkcjonowania i towarzyszy nam w codziennym życiu. Udzielamy wsparcia oraz otrzymujemy je w trakcie interakcji i relacji z innymi ludźmi. Zdarzają się w naszym życiu sytuacje trudne i wówczas zapotrzebowanie na wsparcie wzrasta. Dotyczy to także radykalnych zmian i transformacji systemowych.

W ujęciu Stanisława Kawuli, wsparcie społeczne to rodzaj interakcji społecznej podejmowanej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej. Interakcja ta polega na wymianie informacji emocjonalnej bądź instrumentalnej i może być jednostronna lub dwustronna, stała lub zmienna. W układzie takim istnieje osoba lub grupa wspomagana oraz wspomagająca. Jak zauważa Kawula, aby taka wymiana była możliwa i skuteczna, niezbędna jest spójność pomiędzy potrzebami biorcy a rodzajem udzielanego wsparcia³.

Wyróżnia on cztery podstawowe układy ludzkiego życia, w których zachodzą działania wspierające:

1. **Człowiek – człowiek** (relacje rodzinne, rówieńnicze, sąsiedzkie, zawodowe, koleżeńskie, towarzyskie, przyjacielskie). Są to relacje określane przez Martina Bubera mianem „Ja i Ty”.
2. **Człowiek – grupa** (rodzina własna, stowarzyszenia, środowiska sąsiedzkie i lokalne, kościoły, organizacje życia kulturalnego, grupy podkulturowe, grupy wsparcia).
3. **Człowiek – instytucje** (instytucje nastawione na niesienie społecznego wsparcia jednostkom lub grupom ludzi, udzielające pomocy prawnej, medycznej, socjalnej oraz instytucje samorządowe i samopomocowe).
4. **Człowiek – szersze układy** (obejmujące relacje w wymiarze środowiska lokalnego, gminy, dzielnicy, miasta, regionu etnicznego i kulturowego (tzw. małe ojczyzny), organizacji regionalnych, ogólnopolskich i międzynarodowych)⁴.

Wymienione grupy i stowarzyszenia odgrywają ważną rolę w trudnych momentach naszego życia. Ofiarowana pomoc bywa różna i zależy od okoliczności, w których się znaleźliśmy, dlatego czasem potrzebujemy tylko rozmowy lub towarzystwa kogoś bliskiego, czasami życzliwej rady i poświęcenia czasu i uwagi, a czasami – pomocy materialnej.

2 Tamże, s. 5.

3 S. Kawula, *Czynniki i sieć wsparcia społecznego w życiu człowieka*, [w:] S. Kawula, *Pedagogika społeczna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005.

4 Tamże.

Najważniejsze jednak jest to, by w sytuacji stresowej i trudnej nie pozostawać samemu. Poczucie wspólnoty z poszczególnymi grupami określane jest mianem grup wsparcia społecznego. W zależności od określonej przestrzeni mogą to być: rodzina, przyjaciele, koledzy, sąsiedzi, różnego typu organizacje, nauczyciele, duchowni oraz lekarze.

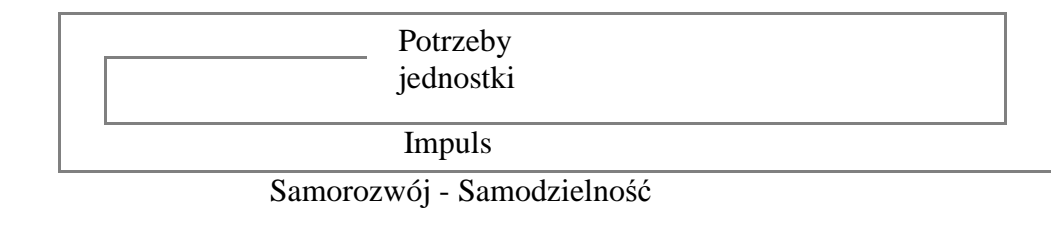
Według Kawuli, otrzymywane i udzielane wsparcie w zależności od tego, co jest treścią wymiany społecznej, można podzielić na:

- **wsparcie emocjonalne** – polegające na dawaniu komunikatów werbalnych i niewerbalnych typu: „jesteś przez nas kochany”, „nie poddawaj się”.
- **Wsparcie wartościujące** – dawanie komunikatów typu: „jesteś dla nas ważny”, „doceniamy cię”.
- **Wsparcie instrumentalne** – dostarczanie konkretnej pomocy, np. pożyczenie pieniędzy, załatwienie mieszkania, pracy.
- **Wsparcie informacyjne** – udzielanie rad, porad prawnych lub medycznych, które będą pomocne w rozwiązaniu problemu życiowego.
- **Wsparcie duchowe** (psychiczno-rozwojowe) – stosowane w momencie, gdy inne formy wsparcia nie przyniosły pożądanych rezultatów, np. w opiece hospicyjnej⁵.

Kawula zwraca także uwagę na to, że wsparcie społeczne nie może zastępować inwencji jednostki do pokonywania problemów, ponieważ sytuacja taka może spowodować utratę jej zdolności do samodzielnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Aby wspomaganie udzielane drugiemu człowiekowi było skuteczne, powinno przyczynić się do usunięcia problemu, w którym oczekiwano pomocy oraz uruchomić wewnętrzne zasoby, potrzebne do radzenia sobie z podobnymi sytuacjami w przyszłości. W przeciwnym razie będzie ono miało skutek „obezwładniający”. W koncepcji Kawuli, wsparcie i wspomaganie społeczne polega tylko na korzystnych relacjach międzyludzkich, nacechowanych wrażliwością, chęcią podjęcia działań oraz samodzielnym pokonywaniem trudności i określane jest mianem „spirali życzliwości”. Spirala ta obejmuje całe życie jednostki, uzależniając intensywność pomocy od potrzeb jednostki i jej wieku. Innym zapotrzebowaniem charakteryzuje się bowiem okres dzieciństwa, dojrzewania, a jeszcze innym, okres dorostłości czy starości.

Wsparcie

5 S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wyd. Akapit, Toruń 2004.



Schemat 6. Spirala życzliwości

Źródło: S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń 2004, s. 6.

Skuteczność spirali życzliwości określona jest przez następujące warunki pedagogiczne:

- środowisko mobilizuje potencjał i energię jednostek lub grup dla rozwiązywania problemów trudnych w danym środowisku, wymagających udzielenia wsparcia;
- środowisko i jego elementy składowe zgłaszają gotowość współdziałania w rozwiązywaniu istniejących problemów;
- oferują konkretną pomoc w określonej formie i postaci;
- monitorują efekty udzielanego wsparcia⁶.

Wsparcie i wspieranie jako działania pedagogiczne są potrzebne wszystkim jednostkom znajdującym się w różnych trudnych sytuacjach życiowych. Wsparcie społeczne może też być definiowane jako szczególny rodzaj i sposób pomocy udzielanej osobom lub grupom w celu mobilizowania ich sił, potencjału i zasobów do radzenia sobie z problemami⁷. Jednak jak zauważa. Mikołaj Winiarski wsparcie społeczne jest w porównaniu z opieką i pomocą, bardziej ludzkim wymiarem w sensie zapotrzebowania i dawania drugiemu człowiekowi bez naruszania autonomii i podmiotowości osób z niego korzystających. Jest też korzystniejsze ze względów ekonomicznych, ponieważ nie wymaga rozbudowanej infrastruktury materialnej i społecznej oraz znacznych nakładów finansowych, jak w przypadku opieki i pomocy społecznej. Aby było w pełni humanitarne i skuteczne, powinno spełniać następujące warunki:

- powinno pojawiać się we wczesnej fazie sytuacji trudnej albo ją wyprzedzać;
- formy działalności wspierającej powinny być adekwatne do zapotrzebowania na nie;
- niezbędne jest wsparcie bezpośrednie oraz kontakt dawca-biorca;
- w działalności wspierającej należy kierować się zasadą współdziałania i dialogu międzyosobowego;

⁶ S. Kawula, *Czynniki i sieć wsparcia* ...dz. cyt, s. 131-132.

⁷ Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Wyd. Naukowe „Śląsk”, Katowice 1998, s. 87.

- kluczowe jest rozumienie drugiego człowieka zarówno dawcy, jak i biorecy wsparcia;
- ważną rolę odgrywa empatia;
- niezbędne jest kierowanie się altruistycznymi normami, tj. sprawiedliwość, uczciwość, skromność, poszanowanie ludzkiej godności;
- niezwykle istotna jest dobrowolność i spontaniczność w działaniu⁸.

Zbliżone ujęcie proponuje Zofia Waleria Stelmaszczyk, która łączy wsparcie społeczne z takimi kategoriami jak sieć społeczna i więź społeczna. Siecią społeczną określa system, obejmujący zarówno samą jednostkę jak i wszystkie inne jednostki, będące ważnymi dla niej, które Stelmaszczyk określa mianem „znaczących innych”.

W szerszym ujęciu wsparcie społeczne można określić jako „pomoc dostępną dla jednostki w sytuacjach trudnych”⁹, lub jako „konsekwencje przynależności człowieka do sieci społecznych”¹⁰. Caplan definiuje wsparcie społeczne jako zaspokojenie potrzeb w sytuacjach trudnych przez osoby znaczące, będące członkami sieci wsparcia.

Helena Sęk i Roman Cieślak, powołując się na wspomnianych oraz innych autorów prac teoretycznych i empirycznych, wyróżniają następujące kategorie:

- wsparcie strukturalne i funkcjonalne,
- źródła wsparcia społecznego,
- wsparcie otrzymywane i spostrzegane,
- potrzebę wsparcia i mobilizację wsparcia¹¹.

Wsparcie strukturalne rozpatruje się jako sieci społeczne, w których ludzie żyją i działają. Wyróżnia je fakt istnienia więzi i kontaktów społecznych, a przynależności pełnią funkcje pomocne dla osób, które znalazły się trudnej sytuacji. Sieć wsparcia społecznego to sieć wielorakich powiązań, w których człowiek uczestniczy, kontaktując się z innymi ludźmi, członkami różnych grup społecznych. Daje ona poczucie przynależności i bezpieczeństwa, jest źródłem informacji zwrotnych o nas samych.

Badając znaczenie wsparcia strukturalnego analizie poddaje się takie parametry jak:

-
- 8 M. Winiarski, *Pedagogika społeczna humanistycznie zorientowana*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna dokonania-aktualność-prespektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 84-85.
- 9 I. G. Sarason, H. M. Levine, R. B. Basham i in., *Assessing social support: The Social Support Questionnaire*, „Journal of Personality and Social Psychology” 44, 1983, s. 127-138, Podaję za: H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne-sposoby definiowania*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- 10 J. Pommersbach, *Wsparcie społeczne a choroba*, „Przegląd Psychologiczny” 1988, nr 2, s. 506.
- 11 H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 14.

wielkość sieci jej dostępność ustalana obiektywnie lub subiektywnie, mierzona liczbą kontaktów, zasięg oraz homogeniczność i heterogeniczność. Podobieństwo problemów i przeżyć powoduje skuteczność i symetryczność wsparcia. Zdaniem H. Sęk najistotniejszy element stanowi dostępność sieci. Autorka powołując się na badania dotyczące znaczenia różnych sieci podaje, że najkorzystniejsze i najskuteczniejsze są naturalne sieci wsparcia, ponieważ poprzez swoją dobrowolność działania przeciwdziałają stygmatyzacji i są łatwo dostępne - w przeciwieństwie do instytucjonalnych i profesjonalnych źródeł wsparcia¹². Sęk zwraca również uwagę na inne wyznaczniki skutecznego wsparcia, do których możemy także zaliczyć źródła wsparcia. Stanowią one istniejącą i dostępną sieć więzi społecznych, zwanych także zasobami społecznymi, do których zalicza się źródła:

- rodzinne – mąż, żona, dzieci, rodzeństwo, rodzice, krewni;
- przyjacielskie;
- towarzyskie;
- sąsiedzkie.

Do innych źródeł wsparcia zaliczyć możemy także instytucje oraz osoby zajmujące się profesjonalnie udzielaniem pomocy, tj. terapeutów, psychologów, pracowników socjalnych i pielęgniarki. Stanowią one zasoby wsparcia społecznego¹³. Znajomość źródeł wsparcia jest bardzo istotna, ponieważ umożliwia szybsze i skuteczniejsze udzielenie pomocy i wsparcia osobom potrzebującym oraz niepełnosprawnym.

Podobne ujęcie prezentuje Zofia Kawczyńska-Butrym. Społeczność wspierająca, zdaniem autorki, posiada potencjał, który obejmuje zasoby materialne i zasoby ludzkie. Do zasobów materialnych zaliczamy: urządzenia, miejsca rekreacji, świetlice, placówki opiekuńcze, domy pomocy społecznej, szkoły specjalne i integracyjne. Do zasobów ludzkich zaliczamy systemy społecznego wsparcia. Kawczyńska-Butrym dzieli je na pierwotne i wtórne. Do pierwotnych systemów wsparcia zalicza te systemy, które działają dzięki więziom emocjonalnym i sąsiedzkim, tj. rodzina, osoby lub rodziny z podobnymi problemami, przyjaciele, sąsiedzi. Systemy wtórne to grupy społeczne podejmujące wzajemne wsparcie i wzajemną zróżnicowaną pomoc. Zaliczamy do nich: grupy samopomocy, różnego rodzaju stowarzyszenia, grupy wyznaniowe, fundacje, stowarzyszenia prowadzące działalność charytatywną oraz grupy i instytucje wspierające osoby niepełnosprawne¹⁴.

12 Tamże, s. 17, za: Solomon S. D., Smith E., Robins L., Fischbach R., Socialinvolvement as a mediator of disaster induced stress, „Applied Journal of Social Psychology” 17, s. 1092-1112.

13 Tamże, s. 16-17.

14 Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność...* dz. cyt.

W ujęciu funkcjonalnym wsparcie społeczne definiowane jest jako „rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej”¹⁵. Podjęcie działania służy przekazywaniu lub wymianie informacji, instrumentów działania i dóbr materialnych. Interakcja może być jednostronna lub dwustronna, stała lub zmienna, przebiegająca pomiędzy dawcą a biorcą, czyli osobą wspierającą a beneficjentem tej pomocy. Ważny element stanowi wielkość wsparcia, które powinno być proporcjonalne do potrzeb odbiorcy, ponieważ jego celem jest pomoc w rozwiązywaniu problemu, dawanie poczucia bliskości i bezpieczeństwa, do czasu opanowania trudnej sytuacji. W ujęciu tym można wyróżnić również wsparcie spostrzegane i otrzymywane.

Wsparcie spostrzegane dotyczy wiedzy o dostępności wsparcia, od kogo, kiedy i gdzie możemy uzyskać niezbędną pomoc. Wsparcie otrzymywane to subiektywne i obiektywne odczucia odbiorcy wsparcia, dotyczące jego wielkości i rodzaju. Wymienione rodzaje wsparcia zależą od następujących czynników: sytuacji trudnej, potrzeb odbiorców wsparcia, cech sieci społecznych oraz jej rodzajów. Skuteczność udzielanego wsparcia uwarunkowana jest w dużej mierze przez właściwości osoby wspieranej, jej zasoby osobiste, samoocenę, kompetencje społeczne oraz pozycję społeczną. Ważnym czynnikiem są także procesy psychiczne, zachodzące w czasie interakcji działań wspierających, bowiem są osoby, które chętnie zwracają się o pomoc i czują się dobrze otrzymując ją. Są także osoby, które nie korzystają z pomocy innych do momentu gdy wyczerpią własne zasoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Są też osoby, które uważają, że przyjmowanie wsparcia lub proszenia o nie, stawia je w gorszym położeniu i dlatego unikają go¹⁶.

„Kahn i Antonucci dzielą zachowania wspierające na trzy grupy:

1. wyrażanie opieki i emocjonalnej bliskości,
2. dostarczanie informacji o poprawności podejmowanych działań,
3. dostępność pomocy związanej z poświęcaniem czasu, wysiłku i pieniędzy przez innych ludzi”¹⁷.

W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć inny, równie interesujący podział,

15 H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 18.

16 Tamże, s. 23.

17 Kahn R., Antonucci T., *Convoys over life cycle: Attachment, roles and support*, [w:] Batles P., Brim O., *Life span development and behaviours*. Podają za: J. Pommersbach, *Wsparcie społeczne a choroba*, „Przegląd Psychologiczny” 1988, nr 2, s. 505.

zaproponowany przez T. A. Willsa, uwzględniający znaczenie funkcji poszczególnych kategorii wsparcia. Wyróżnia on:

1. Wsparcie podtrzymujące samoocenę – jest porównywalne ze wsparciem emocjonalnym. Obecność bliskich osób oraz doświadczanie akceptacji przeciwdziała negatywnym skutkom stresu. Podtrzymywanie samooceny jest jedną z funkcji wsparcia społecznego, poszukiwaną przez osoby będące w trudnej sytuacji.
2. Wsparcie prestiżowe – autor zakłada, że możliwe jest, iż więzi społeczne są wspierające z powodu samego faktu ich istnienia.
3. Wsparcie informacyjne – jest dostarczaniem informacji, rady oraz wyrażaniem oceny w sytuacjach problemowych czy konfliktowych.
4. Wsparcie instrumentalne – to dostarczanie pomocy w rozwiązywaniu trudnych zadań życiowych. Może przybierać formę pożyczania pieniędzy czy innych dóbr.
5. Obcowanie społeczne – działanie wspierające polega na udziale w różnych aktywnościach towarzyskich, np. koncertach, spotkaniach, wyjściach do kina, teatru, udziału w imprezach turystycznych i sportowych.
6. Wsparcie motywacyjne – ma szczególne znaczenie dla osób, które znalazły się w sytuacji trudnej, mającej postać chroniczną. Polega na zachęcaniu i motywowaniu podmiotu do wytrwania w wysiłkach, zmierzających do zlikwidowania problemu lub tylko do znacznego poprawienia swojej sytuacji¹⁸.

Zarówno wsparcie spostrzegane, jak i otrzymywane zależą od sytuacji trudnej, cech sieci społecznej oraz potrzeb osób, będących w sytuacjach wymagających wsparcia. Interakcje wsparcia i ich skuteczność są uwarunkowane właściwościami psychicznymi osób wspieranych. Kolejnym wymiarem wyróżnionym przez Sęk i Cieślaka są potrzeby wsparcia społecznego i mobilizacja wsparcia:

- potrzeby wsparcia społecznego – są to właściwości, umożliwiające samodzielne radzenie z trudnościami, bądź cechy osobowości zależnej, będące przeszkodą w poszukiwaniu i uzyskaniu wsparcia. Rozwinięte potrzeby wsparcia stanowią podstawę do poszukiwania wsparcia społecznego;
- mobilizacja sieci wsparcia społecznego – związana jest z umiejętnościami tworzenia i podtrzymywania wzajemnych sieci wsparcia w rodzinach, innych grupach koleżeńskich i zawodowych. Podstawę mobilizacji stanowią dobrze rozwinięte

18 Podają za: J. Pommersbach, *Wsparcie społeczne a choroba*, „Przegląd Psychologiczny” 1988, nr 2, s. 506.

kompetencje społeczne w zakresie komunikowania się i tworzenia bliskich więzi;

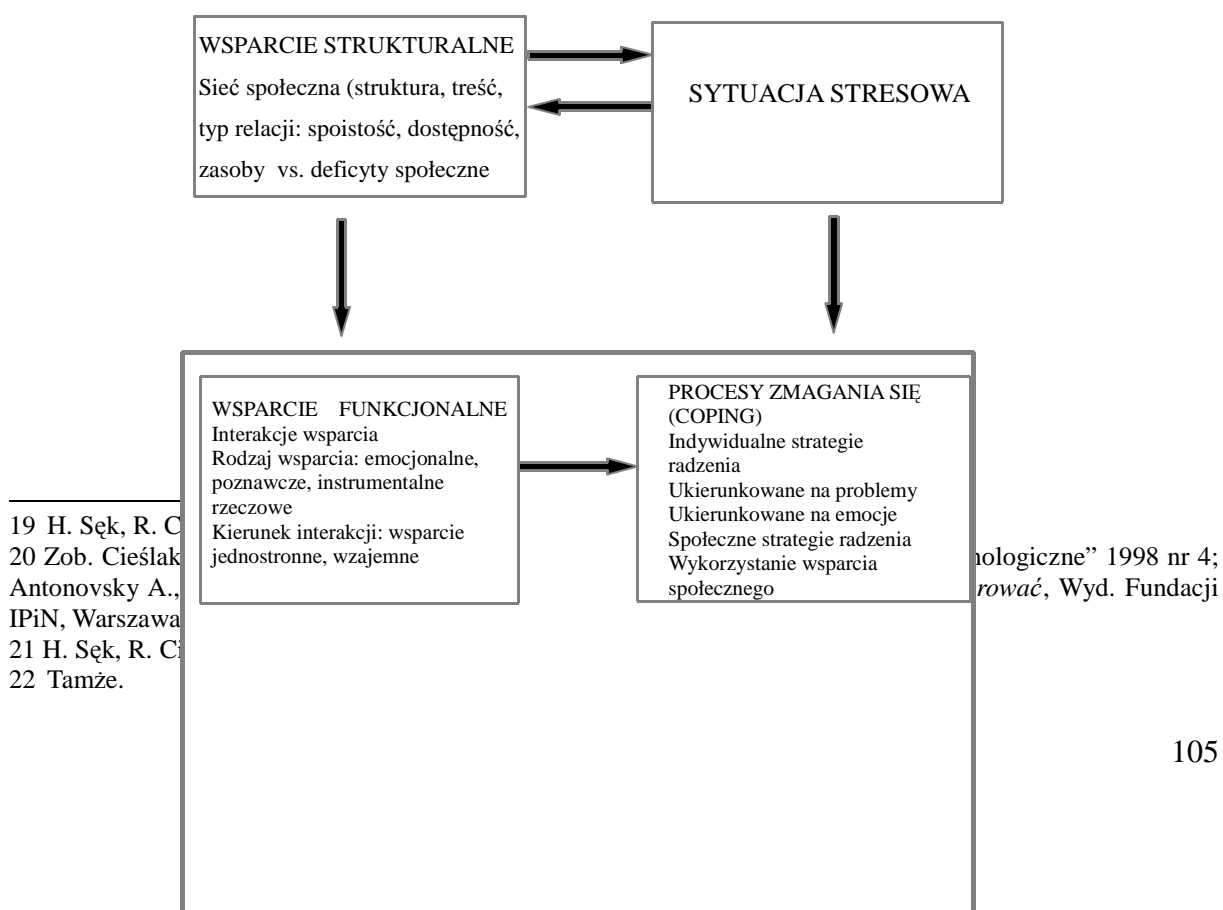
- unikanie wsparcia społecznego – charakteryzuje się niskimi potrzebami wsparcia lub problemami związanymi z ujawnianiem tych potrzeb¹⁹.

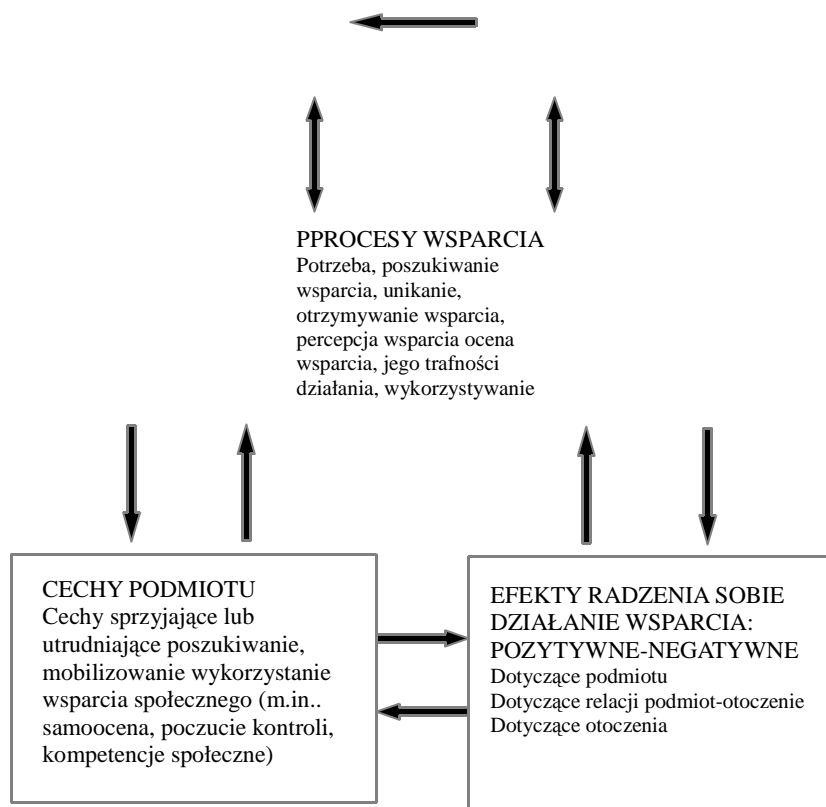
Działania wsparcia społecznego służą również wyjaśnianiu sytuacji stresowej, gdzie efekt bezpośredniego wpływu na stresory i wydarzenia, a co za tym idzie na stan zdrowia, określa się mianem efektu głównego. W podejściu tym stwierdza się, że wsparcie, którego doświadczamy w sytuacji stresowej działa korzystnie na nasze zdrowie poprzez poczucie przynależności, które ma działanie wzmacniające poczucie dobrostanu. Natomiast jego brak, czyli osamotnienie, w sytuacjach stresowych sprzyja rozwojowi chorób, a w skrajnych przypadkach może prowadzić do śmierci. Wielu badaczy potwierdza to w swoich badaniach²⁰ określając rolę wsparcia jako bufora, który obniża napięcie związane z niekorzystnym wpływem stresu i umożliwia pokonanie trudności²¹.

Na podstawie przytoczonych interpretacji pojęcia wsparcia społecznego nie ulega wątpliwości, iż do zaistnienia tego zjawiska niezbędne są trzy elementy, a mianowicie:

- sytuacja trudna, problemowa, stresowa;
- osoba lub grupa potrzebująca wsparcia;
- osoba lub grupa udzielająca tego wsparcia.

Przy czym role „biorcy” i „dawcy” wsparcia mogą ulegać zmianie²².





Schemat 7. Model funkcjonowania wsparcia społecznego w sytuacji stresu

Źródło: H. Sęk, *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 22.

Jak wynika z analizy literatury przedmiotu, wsparcie społeczne jest zagadnieniem złożonym i jednocześnie istotnym dla naszego funkcjonowania i dobrostanu. Zarówno dawanie wsparcia, jak i jego doświadczanie, a także umiejętność korzystania ze wsparcia oferowanego, stanowią ważny aspekt naszego życia.

Dla potrzeb niniejszej pracy przyjęto jako wiodącą definicję wsparcia S. Kawuli. Łączy on bowiem kategorię wsparcia z poczuciem wspólnoty i zakorzenieniem jednostki w środowisku lokalnym, którego jednym z elementów jest środowisko szkoły wiejskiej, będącej przedmiotem eksploracji niniejszej rozprawy. W pracy uwzględniono także podejście Z. Kawczyńskiej-Butrym. Wspomniane ujęcia zwracają szczególną uwagę na rolę sieci społecznej i kręgów wsparcia jako najistotniejszych elementów wsparcia. Rozumienie sieci społecznej przyjmuję za H. Sęk i R. Cieślakiem, według których stanowi ona podstawę

integracji społecznej i wsparcia.

4.2. Wsparcie dziecka - ucznia niepełnosprawnego i jego rodziny

Wsparcie społeczne jest konstytutywnym elementem naszego funkcjonowania. Dotyczy ono wszystkich ludzi, bowiem każdy z nas w niektórych momentach swojego życia, potrzebuje jakiegoś rodzaju wsparcia. Na kolejnych etapach rozwoju potrzebujemy określonych działań wspierających, adekwatnych do naszych potrzeb. W pierwszej fazie rozwoju dziecka mamy do czynienia głównie z działaniami o charakterze wczesnej interwencji. W kolejnych latach, wraz z jego rozwojem oraz poszerzaniem się kontaktów społecznych, wzrasta zapotrzebowanie na coraz szersze wsparcie instytucjonalne, udzielane nie tylko przez świadczenia medyczne ale również, a może przede wszystkim, przez system edukacji. Działania wspierające dotyczą zarówno rodziny dziecka niepełnosprawnego w wypełnianiu różnych funkcji, jak i samego dziecka. Ukierunkowane są na jego rozwój intelektualny. Potrzeba ta jest szczególnie, gdy dotyczy osób niepełnosprawnych, które z uwagi na różnego rodzaju dysfunkcje organizmu, potrzebują szczególnego wsparcia nie tylko okolicznościowego ale zwykle długofalowego. W działaniach na rzecz poprawy jakości życia osób z niepełnosprawnością, szczególnego znaczenia nabiera zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa oraz stwarzanie warunków do przezwyciężania trudnych sytuacji życiowych. Istotną rolę w tym zakresie spełniają rehabilitacja i usługi rehabilitacyjne, zwłaszcza w zakresie wczesnego wykrywania, diagnozowania i interwencji, w ograniczaniu skutków niepełnosprawności, stwarzania warunków i możliwości integracji ze środowiskiem społecznym oraz zapewnienia i dostarczenia środków, umożliwiających osobom niepełnosprawnym godne funkcjonowanie w społeczeństwie. Celem rehabilitacji jest możliwie całkowite włączenie osoby niepełnosprawnej we wszystkie obszary życia społecznego, tak by czuła się ona pełnowartościowym członkiem społeczeństwa, mogącym korzystać z dóbr i zdobyć kulturę oraz włączać się w proces ich tworzenia. Proces włączania zależy od predyspozycji osoby z niepełnosprawnością oraz społeczeństwa, które chce pomóc w skutecznym włączaniu. Kategorią pomocną w procesie włączania jest wsparcie społeczne, które sprzyja dobremu samopoczuciu i radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami, związanymi z niepełnosprawnością. Doświadczenie niepełnosprawności nieustannie wiąże się z pokonywaniem sytuacji trudnych, będących wynikiem różnego rodzaju ograniczeń,

wynikających z niepełnej sprawności. W pokonywaniu tych trudności przez osoby niepełnosprawne istotną rolę odgrywa system wsparcia społecznego, który jest czynnikiem sprzyjającym redukcji stresu, a tym samym, wzmacniającym odporność organizmu jednostki oraz czynnikiem sprzyjającym przekształcaniu potencjalnych zasobów człowieka w faktycznie wykorzystywane w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi²³.

Rodzaje wsparcia, udzielanego osobom niepełnosprawnym, zakładają stosowanie takich form pomocy, aby wykorzystując istniejące sprawności, umożliwić im samodzielne życie i funkcjonowanie społeczne.

Stanisław Kowalik wyróżnia trzy podstawowe kręgi społecznego zabezpieczenia. Pierwszy z nich tworzą: rodzice, rodzeństwo, bliska rodzina i najbliżsi przyjaciele. Związki między ludźmi są tu szczególnie bliskie i trwałe i nie są zależne od pełnionych ról społecznych i zmian otoczenia. To ten krąg jest źródłem największego wsparcia. Drugi krąg stanowi dalsza rodzina i koledzy z sąsiedztwa lub szkoły. Wsparcie udzielane przez ten krąg, ma również duże znaczenie, jednak nie tak istotne jak w przypadku pierwszego kręgu, z uwagi na możliwość zmiany osób należących do tego kręgu. Trzeci krąg tworzą sąsiedzi, znajomi z pracy, dalszy znajomi, dalecy krewni oraz specjaliści zatrudnieni w różnego rodzaju instytucjach medycznych, opiekuńczych i rehabilitacyjnych. Związki społeczne w obrębie tego kręgu są słabe, ulegają ciągłym zmianom poprzez rotację osób wchodzących w skład kręgu co sprawia, że wsparcie udzielane przez ten krąg jest najmniejsze. Nie jest ono jednak bez znaczenia, bowiem w niektórych sytuacjach, wsparcie płynące z tego kręgu może okazać się bardzo ważne²⁴.

Jak wynika z powyższych rozważań najważniejszy element i podstawowe źródło wsparcia dla dziecka stanowi rodzina. Szczególnie istotne staje się to wtedy, gdy członkiem rodziny jest dziecko niepełnosprawne. Wówczas rodzina stanowi swoistą wspólnotę, dającą swoim członkom poczucie bezpieczeństwa poprzez spontaniczne dążenie do wzajemnego wspierania się. Więzy emocjonalne istniejące w rodzinie, zwłaszcza te pomiędzy rodzicami i dzieckiem, można uznać za najsilniejsze i najtrwalsze. System tych więzi i wzajemnego wsparcia dwustronnie zabezpiecza członków rodziny. Z jednej strony, zabezpiecza prozdrowotne środowisko życia, z drugiej strony gwarantuje opiekę i pomoc w sytuacji choroby. Rodzina ma więc istotny udział w procesie rehabilitacji i wsparcia w sytuacji

23 H. Sęk, *Spółeczna psychologia kliniczna*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1991, s. 493-494.

24 S. Kowalik, *Psychospółeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Wyd. „Śląsk”, Katowice 1999, s. 174-175.

trudnej, jaką jest przewlekła choroba dziecka czy niepełnosprawność. Stanowi ona mikroelement środowiska społecznego i pozostaje z nim w różnego rodzaju powiązaniach. Rehabilitacja dziecka niepełnosprawnego stwarza konieczność kontaktowania się z różnego typu podmiotami współuczestniczącymi w tym procesie. Są to powiązania z podmiotami indywidualnymi, innymi rodzinami, grupami wsparcia, instytucjami zajmującymi się udzielaniem wsparcia i rehabilitacją. Całokształt tych powiązań tworzy sieć społeczną w środowisku. Aleksandra Maciarz twierdzi, że im osoba czy grupa ma bogatszą sieć społecznych powiązań, tym lepiej zabezpieczone jest jej wsparcie. W przypadku rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym, istotna jest również jakość uzyskiwanego wsparcia i jego adekwatność dostosowana do potrzeb i sytuacji trudnej. Ze względu na charakter wsparcia świadczonego rodzinie z dzieckiem przewlekłe chore czy niepełnosprawnym, Maciarz „wyróżnia następujące jego rodzaje:

- psychiczne (zwane także emocjonalnym bądź psychoemocjonalnym),
- socjalno-usługowe,
- opiekuńczo-wychowawcze,
- rehabilitacyjne”²⁵.

Wsparcie psychiczne to oddziaływanie na sferę emocjonalną i wolicyjno-dążeńową w celu poprawy samopoczucia, wzmocnienia psychicznego oraz niwelacji przykrych doznań związanych z chorobą dziecka oraz wzmacnianie motywacji do dalszej opieki i rehabilitacji. Realizowane jest poprzez wspólne bycie razem z innymi rodzinami, rozmowy, wymianę doświadczeń oraz przyjacielskie kontakty z rodzinami innych dzieci niepełnosprawnych.

Wsparcie socjalno-usługowe skierowane jest do rodzin w trudnej sytuacji materialnej. Udzielają go instytucje państwowe, organizacje charytatywne, fundacje, osoby prywatne. Ma charakter jednorazowy lub wielokrotny. Wsparcie udzielane przez grupy i organizacje społeczne ma różny charakter, np. zakup książek, obiadów, odzieży, finansowanie turnusów rehabilitacyjnych, zakup sprzętu rehabilitacyjnego.

Wsparcie świadczone na rzecz rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym przez państwo ma często charakter finansowy, realizowany w formie:

- „zasiłku pielęgnacyjnego na niepełnosprawne dziecko,
- zasiłku rodzinnego na niepełnosprawne dziecko,
- stałego zasiłku z ośrodka pomocy społecznej dla osób rezygnujących z pracy w celu

25 A. Maciarz, *Dziecko przewlekłe chore. Opieka i wsparcie*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 57.

sprawowania opieki nad dzieckiem,

- możliwości wcześniejszego korzystania ze świadczeń emerytalnych z tytułu sprawowania opieki nad dzieckiem”²⁶.

Wsparcie opiekuńczo-wychowawcze obejmuje pedagogizację rodziców w celu przekazywania informacji na temat choroby dziecka, sposobów opiekuńczo-wychowawczych i rehabilitacyjnych oraz pomoc rodzinom w opiece i wychowaniu nad dzieckiem chorym i niepełnosprawnym. Wsparcie opiekuńczo-wychowawcze jest organizowane przez środowiska lokalne, które dzięki wielu inicjatywom organizują pomoc dla rodzin, będących w trudnej sytuacji. Formami pomocy są grupy wolontaryjne.

Wsparcie rehabilitacyjne to organizowanie pomocy w leczeniu i usprawnianiu dziecka, dostarczanie pomocy rehabilitacyjnych oraz świadczenie porad dotyczących sposobów leczenia i rehabilitacji. Wsparcia takiego udzielają lekarze, nauczyciele, pedagodzy zatrudnieni w instytucjach, do których uczęszcza dziecko. Ma ono na celu wyposażenie rodziców w wiedzę niezbędną do pracy z dzieckiem w warunkach domowych.

Zbliżone ujęcie proponuje Lidia Marszałek. Według jej taksonomii w rehabilitacji osób niepełnosprawnych wyróżniamy następujące rodzaje wsparcia:

- wsparcie informacyjne (udzielanie rad, porad prawnych i medycznych),
- wsparcie materialne (dostarczanie środków materialnych i finansowych),
- wsparcie instrumentalne (udzielanie pomocy w wykonywaniu codziennych czynności),
- wsparcie w rozwoju (bezpośrednio ukierunkowane na rozwój osoby niepełnosprawnej np. wyrównywanie szans edukacyjnych, wspieranie rozwoju społecznego),
- wsparcie emocjonalne (niwelowanie silnych przeżyć emocjonalnych towarzyszących utracie sprawności)²⁷.

Oprócz rodzajów wsparcia Marszałek zwraca uwagę na funkcjonowanie systemów wsparcia, do których zalicza:

- rodzinę, jako podstawowy system wsparcia,
- grupy samopomocowe i wolontariusze, jako nowy element struktur społecznych,
- sektor pozarządowy, jako samopomocowe organizacje pozarządowe,
- system opieki społecznej reprezentowany przez pracowników socjalnych,

²⁶ Tamże, s. 59.

²⁷ L. Marszałek, *Systemy wsparcia społecznego w procesie rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, „Seminare” t. 26, Wyd. Naukowe Franciszka Salezego, Kraków-Piła-Warszawa-Wrocław 2009, s. 204-206.

- instytucje pomocy społecznej, jako placówki pomocy społecznej np. domy pomocy społecznej i wyspecjalizowani pracownicy socjalni,
- Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON), realizujący zasady równości szans osób niepełnosprawnych oraz tworzenie polityki ich zatrudniania,
- system opieki edukacyjnej, organizujący kształcenie dostosowane do możliwości i potrzeb osób niepełnosprawnych na wszystkich szczeblach edukacji²⁸.

W podobnym nurcie prowadzi rozważania Grażyna Gajewska, która oddziela rozumienie pojęć „oparcia” i „wsparcia”. Prowadząc badania nad rozumieniem obu pojęć, Gajewska twierdzi, że niektórzy utożsamiają je jako równoważne, a dla innych pojęcia te znacząco się różnią. Jej zdaniem różnice treściowe omawianych pojęć oraz odmienne rodzaje zadań społecznych, nie pozwalają na ich zamienne stosowanie. „Oparcie” Gajewska definiuje jako „skutek optymalnego udziału opiekuna w zaspokajaniu przez podopiecznego tych potrzeb biopsychicznych, których dziecko samodzielnie nie jest w stanie zaspokoić”²⁹. Natomiast wsparcie zdefiniowane jest jako „pomoc dostępna jednostkom lub grupom w sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych”³⁰. Zdaniem Gajewskiej, przed wsparciem należy wprowadzać działania dające oparcie. Prawidłowy poziom wsparcia dziecka jest dla niego oparciem, bo odzwierciedla jego stan biopsychiczny i relacje społeczne. Autorka podkreśla również, że oparcie warunkuje pozytywne relacje dziecka ze środowiskiem zewnętrznym, które jej zdaniem jest niezbędne dla jego rozwoju i prawidłowej socjalizacji. Dla dziecka jest ważne, aby najpierw doświadczyło oparcia w bliskich mu ludziach, a dopiero potem wsparcia w środowisku dalszym. Prawidłowość tę Gajewska określa jako przechodzenie od oparcia do wsparcia społecznego³¹. Po otrzymaniu oparcia w najbliższych, równie ważne dla dziecka, zwłaszcza w wieku szkolnym, jest oparcie pozarodzinne, dotyczące najbliższych kręgów środowiskowych, tj. szkoła, podwórko, osiedle. Dziecko wraz z rozwojem poszerza krąg oparcia o osoby z dalszego otoczenia, a zmiany te mają następujący przebieg:

- „, od oparcia od środowiska do oparcia dla środowiska;

28 Tamże, s. 206-211.

29 G. Gajewska, *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży*, Wyd. Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2002, s. 30.

30 S. Kawula, *Czynniki i sieć wsparcia społecznego w życiu człowieka*, [w:] S. Kawula, *Pedagogika społeczna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005.

31 G. Gajewska, *Edukacja środowiskowa...* dz. cyt.

- od oparcia w środowisku najbliższym do oparcia w środowisku dalszym;
- od oparcia społecznego do wsparcia społecznego;
- od oparcia naturalnego (rodziców biologicznych, stałych opiekunów zastępczych) do oparcia formalnego (profesjonalnego, np. pedagogów)”³².

W oparciu wyróżnia się dwa wymiary: obiektywny, czyli rzeczywiste oparcie i subiektywny, czyli odczuwane poczucie oparcia.

Doświadczenie zarówno oparcia, jak i wsparcia jest niezwykle ważne dla prawidłowego rozwoju dziecka, a w szczególności dziecka niepełnosprawnego, które z uwagi na różne dysfunkcje organizmu, wymaga jeszcze większej troski, opieki i zainteresowania ze strony najbliższych. Prawidłowe środowisko rodzinne, dające poczucie bezpieczeństwa, miłości i uznania, ułatwia przyjmowanie wsparcia społecznego.

W kolejnych latach życia dziecka, wraz z jego rozwojem i poszerzaniem kontaktów społecznych, pojawia się coraz szersze wsparcie instytucjonalne, zlokalizowane nie tylko w systemie opieki medycznej i środowiskowej, ale również w systemie edukacji. Kolejnym, po rodzinie środowiskiem istotnym dla rozwoju dziecka, jest szkoła i związana z nią oferta edukacyjna. Tu również dziecko niepełnosprawne może liczyć na wsparcie.

Z uwagi na podjętą problematykę badawczą dotyczącą szkoły wiejskiej osadzonej w środowisku lokalnym, przyjmuję jako wiodącą definicję Lidii Marszałek zakładającą wielopłaszczyznowe rodzaje wsparcia organizowane w różnych systemach społecznych środowiska osób niepełnosprawnych.

³² Tamże, s. 35.

ROZDZIAŁ 5

SPECYFICZNE UWARUNKOWANIA ŚRODOWISKA WIEJSKIEGO

5.1. Pojęcie środowiska

Kolejnym zagadnieniem, ważnym z punktu widzenia funkcjonowania ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w ogólnodostępnej szkole wiejskiej jest pojęcie środowiska. Każdy człowiek żyje w określonym środowisku społecznym. Jest nim ogół społecznych warunków, które kształtują rozwój i zachowanie jednostek. Środowisko stanowi naturalny warunek życia każdego społeczeństwa. Człowiek żyje i gospodaruje w określonych

warunkach środowiska, korzysta z jego zasobów, przekształca poszczególne elementy oraz wprowadza do środowiska nowe składniki.

W literaturze funkcjonują różne ujęcia związane z kategorią „środowisko” (środowisko społeczne, wychowawcze, środowisko życia, lokalne, obiektywne, subiektywne itp.). Dokonując przeglądu definicji można stwierdzić, że wśród badaczy dominują różne, często odmienne ujęcia pojęcia środowiska. Rozpaczynam ich charakterystykę od tradycyjnych ujęć, ciągle chętnie przywoływanych w opracowaniach naukowych. W ujęciu Ryszarda Wroczyńskiego, „środowisko to składniki struktury otaczającej osobnika, które działają jako system bodźców i powodują określone reakcje, przeżycia psychiczne”¹. Autor ten wskazując na kluczową rolę, jaką w procesie wychowania i rozwoju człowieka odgrywa środowisko rozbudował typologię środowisk, opierając się na rodzaju bodźców środowiskowych, wyróżniając środowisko naturalne, społeczne i kulturowe². Aleksander Kamiński uzupełnia przytoczoną definicję dodając, że środowiskiem nazywamy „te elementy otaczającej struktury przyrodniczej, społecznej i kulturalnej, które działają na jednostkę stale lub przez czas dłuższy albo krótko, lecz ze znaczną siłą, jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podniet”³. Spośród wielu pojęć związanych z kategorią środowiska, Ewa Marynowicz-Hetka wyróżnia „środowisko życia”, które według niej „obejmuje wszystkie możliwe konfiguracje elementów środowiska, w którym przebywa jednostka ludzka”⁴. Środowisko to, zdaniem autorki, przybiera różne konfiguracje w zależności od usytuowania w nim jednostki. Jest ono złożonym, zmieniającym się układem, składającym się z wielu oddziałujących na siebie elementów, tj. przyroda, zjawiska, przedmioty, ludzie, ale także otaczająca nas przestrzeń. Wymienione składniki środowiska współzależą od siebie, funkcjonując w różnych układach. Jednostka uczestniczy w sposób pośredni lub bezpośredni w różnych strukturach środowiska, które oddziałują na nią, tworząc wzajemne relacje. Z jednej strony środowisko wpływa na człowieka i jego zachowanie, powodując przystosowanie się jednostki do zmieniających się warunków środowiska. Z drugiej zaś strony, podejmowana aktywność kształtuje określone relacje ze środowiskiem, powodując nie tylko zaspokojenie naszych potrzeb, ale również aktywnie wpływając na zmiany w otaczającym nas środowisku.

1 R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Wyd. PWN, Warszawa 1985, s. 78.

2 M. Cichosz, *Środowisko i środowisko wychowawcze w refleksji pedagogicznej-rozwoj i przemiany*, [w:] M. Cichosz, R. Leppert (red.), *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*, Wyd. KPSW, Bydgoszcz 2011, s. 12.

3 A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Wyd. IV, Warszawa 1974, s. 40.

4 E. Marynowicz-Hetka, *Środowisko życia i jego przetwarzanie w toku pracy społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 54.

Inne spojrzenie na pojęcie środowiska prezentuje Wincenty Okoń. Jego zdaniem „środowisko jest przestrzenią, w której społeczeństwo realizuje różne formy działalności, tworząc w ten sposób warunki własnego życia oraz zaspokajania materialnych i duchowych potrzeb”⁵. Grażyna Gajewska zwraca uwagę na nowe rozumienie środowiska. Zdaniem autorki można je rozumieć tradycyjnie (wąsko) lub – szeroko, z cyberprzestrzenią wszechświata włącznie⁶.

Kolejną, omawianą w literaturze kategorią środowiska jest środowisko lokalne. Termin wywodzący się z socjologii, przejęty i przeniesiony na grunt pedagogiki społecznej jest istotny z punktu widzenia niniejszej rozprawy bowiem środowisko lokalne, jakie stanowi wieś i osadzona w tym środowisku szkoła, staje się ważnym elementem tego środowiska i jest przedmiotem badań oraz rozważań niniejszej dysertacji.

Środowisko lokalne obok rodziny stanowi ważny czynnik socjalizacyjny jako nieodłączny element otoczenia jednostki. Jest jednak pojęciem niejednorodnym i wieloznacznym określającym pewien typ ładu społecznego. Środowisko lokalne bowiem „oprócz zbiorowości społecznej, zamieszkującej niewielki, względnie zamknięty obszar, oznacza również cały system instytucji, służących organizacji życia zbiorowego takich jak kościoły, szkoła, instytucje usługowe, urządzenia socjalne (...) regulujące zachowania jednostkowe i stosunki międzyludzkie”⁷. Środowisko lokalne ma zatem sens terytorialny, demograficzny, instytucjonalny, kulturowy i regulacyjny. Tadeusz Pilch pisze tak: „środowisko lokalne to gromada ludzi zamieszkujących ograniczone i względnie izolowane terytorium, posiadających i ceniących wspólną tradycję wartości i symbole, instytucje usługowe i kulturowe, świadomych jedności, odrębności i gotowości do wspólnotowego działania, żyjących w poczuciu przynależności i wewnętrznego bezpieczeństwa”⁸. Tak zdefiniowane środowisko lokalne kreuje szczególny typ środowiska wychowawczego, którego siły oraz system socjalizacji członków społeczności lokalnej tworzy:

- tożsamość etniczna, religijna i kulturowa,
- zasada odrębności, izolacji, kontroli jednostki przez grupę oraz identyfikacji jej członków,
- względna jedność ekonomiczna i zawodowa.

5 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 408.

6 G. Gajewska, *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży*, Wyd. Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2002, s. 20.

7 T. Pilch, *Środowisko lokalne – struktura, funkcje przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna* T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 156.

8 Tamże s. 157.

Irena Lepalczyk i Ewa Marynowicz-Hetka określają środowisko lokalne jako „teren przestrzennie wydzielony, w skład którego wchodzić prócz mieszkań, wszelkie urządzenia usługowe, socjalne i kulturalne uzależnione od potrzeb i struktury społeczno-demograficznej mieszkańców”⁹. Zdaniem wspomnianych autorek, środowisko lokalne jest miejscem tworzenia się grup społeczności lokalnej, sprzyjających zawiązywaniu kontaktów międzyludzkich i więzi społecznych. W środowisku lokalnym ujawniają się i kształtują siły społeczne. Ważny element środowiska lokalnego stanowi jego struktura i funkcje oraz aspekt społeczno-wychowawczy.

Mikołaj Winiarski wyróżnia następujące cechy środowiska lokalnego:

- ma ono wyraźne granice terytorialne, własną infrastrukturę materialno-instytucjonalną (instytucje i urządzenia edukacyjne, kulturalne, socjalne i usługowe);
- występują grupy o charakterze wspólnotowym, dominują więzi sąsiedzkie, przyjacielskie i pokrewieństwa;
- mieszkańcy mają świadomość przynależności do społeczności lokalnej;
- istnieje poczucie przynależności wśród mieszkańców i wspólne działanie w przypadku zagrożeń lub naruszenia norm życia społecznego;
- istnieje system kontroli społecznej;
- funkcjonują jawne siły społeczne;
- przyjaźnie zawierane przez dzieci i młodzież zacieśniają i zbliżają rodziny;
- stosunki osobowo-rzeczowe nie wpływają na sferę życia prywatnego, lecz służą zwiększeniu poczucia bezpieczeństwa¹⁰.

Szczególne znaczenie środowisku lokalnemu przypisuje R. Wroczyński, według którego środowisko lokalne stanowi z pedagogicznego punktu widzenia zespół wyznaczników rozwojowych i wychowawczych, wśród których na szczególną uwagę zasługują stałe elementy będące rodzajem bodźców rozwojowych. Główne miejsce zajmuje układ geograficzny, który wymusza na członkach swojej społeczności podjęcie określonej aktywności. Do innych bodźców zaliczyć można strukturę społeczną, tradycje regionalne oraz rodzaj uprzemysłowienia¹¹. Wincenty Okoń przypisuje znaczącą rolę środowiska lokalnego na

9 I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, *Wzmacnianie sił społecznych środowiska lokalnego*, [w:] A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogica societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*, Katowice 1985, s. 40.

10 M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna dokonania-aktualność-perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 141.

11 R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, wyd. IV, Warszawa 1985, s. 180-181.

sposób spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież oraz wyboru pracy zawodowej przez członków danej społeczności lokalnej. Natomiast M. Winiarski, zwraca uwagę na powiązanie elementów środowiska i ich wzajemne oddziaływanie na siebie w dziedzinie kształcenia. Jego zdaniem, taka integracja środowiska z jednej strony sprzyja różnorodności, z drugiej zaś zapobiega indywidualizacji. W obecnej sytuacji społeczno-kulturowej lokalne środowisko wychowawcze nie może stanowić odosobnionego układu. Otwartość środowiska lokalnego wyznaczają trzy kategorie.

1. Złożoność i wielorakość uwarunkowań środowiska, wynikająca z samego procesu edukacji.
2. Realizacja wszechstronnego kształcenia i wychowania, przygotowująca do życia w dynamicznie zmieniających się warunkach środowiska.
3. Możliwości techniczno-informacyjne pozwalające na korzystanie z dóbr nauki za pomocą nowoczesnych, szybkich środków masowego przekazu¹².

Kryterium różnicującym składniki środowiska lokalnego, jest tzw. kryterium środowiskowe, które uznaje za podstawowe składniki środowiska instytucje i placówki oraz grupy społeczne, funkcjonujące w obrębie tego środowiska. W typologii opracowanej przez Heliadora Muszyńskiego wyróżniamy:

- instytucje wychowawcze o podłożu nieformalnym (rodzina, grupa sąsiedzka, towarzyska, rówieśnicza);
- instytucje wychowawcze o podłożu formalnym,
 - powszechnego kształcenia (szkoły, przedszkola),
 - powszechnej opieki (żłobki, poradnie),
 - rekreacyjno-kreatywne (domy kultury, kluby, świetlice, organizacje społeczne),
 - powszechnej kontroli (urzędy, służby porządkowe),
 - instytucje kulturalno-wychowawcze (kina, teatry, muzea),
 - środki masowego przekazu (radio, telewizja, prasa)¹³.

Ujmując środowisko lokalne jako zespół warunków lub elementów struktury otoczenia, można dokonać jego typologii. Podstawę podziału stanowić może zarówno rodzaj bodźców, oddziałujących na jednostkę, jak i cechy terytorialne środowiska. Ze względu na rodzaj bodźców wyróżnia się środowisko: naturalne (przyrodnicze, geograficzne), kulturowe,

12 M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa...*dz. cyt.

13 H. Muszyński, *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1972, s. 21-22.

społeczne i lokalne. Środowiska te nie istnieją w izolacji, lecz stanowią część wzajemnie powiązanych elementów, które wyznaczają kierunek aktywności jednostki. Istniejąca w literaturze typologia środowisk, zaproponowana przez różnych autorów, której wyróżnikiem są cechy terytorialne środowiska, dzieli je na środowiska wiejskie i miejskie. Biorąc pod uwagę typowe cechy owych środowisk, zakłada się, że w skupiskach ludności zamieszkujących na ich terenach, istnieją odmienne warunki społeczne i kulturowe, które stanowią podstawę do rozróżniania tych środowisk ze względu na zamieszkiwane terytorium¹⁴. Cechą charakterystyczną środowiska lokalnego są również jego dynamiczne przemiany. Wśród wielu społeczności lokalnych zaobserwować można częściowy rozpad tychże środowisk, któremu sprzyja globalizacja, rozluźnienie kontaktów międzyludzkich, możliwość szybkiego przemieszczania się ułatwiająca podróżowanie oraz nawiązywanie przyjaźni z osobami daleko mieszkającymi, a także migracje zarobkowe.

Wskazane typologie i postrzeganie środowiska lokalnego mimo upływu lat nadal pozostają w literaturze z zakresu socjologii i pedagogiki społecznej jako znaczące i są przytaczane w licznych publikacjach. Jednak dokonujące się zmiany polityczne, społeczne i światopoglądowe doprowadziły do zmiany optyki postrzegania wspólnoty środowiska lokalnego. Wspólnoty i społeczności lokalne stały się bowiem polem badawczym dla socjologów. „Poza wyraźnym zapotrzebowaniem społecznym uświadomiono sobie wyraźną lukę, która powstała na skutek jednostronnego koncentrowania się na poziomie mikro- , bądź makrosołecznym”¹⁵. W tradycyjnych wspólnotach lokalnych socjologowie upatrują wiele zagrożeń dla autonomii jednostki. Wyłanianie się nowych wspólnot związane jest z procesem globalizacji, który prowadzić może do powstania nowych typów wspólnot: osobistych, inkluzywnych i opozycyjnych. Sytuacja ta doprowadziła do ożywienia badań nad społecznościami lokalnymi, małymi ojczyznami i regionami, co „z jednej strony wpisuje się w postulaty decentralizacji państwa i odzyskania podmiotowości przez poszczególne środowiska, a z drugiej strony jest spójne z kierunkami polityki Unii Europejskiej”¹⁶. Toteż w literaturze funkcjonują także pojęcia alternatywne zarówno w stosunku do środowiska, jak i środowiska wychowawczego. Wiesław Theiss wprowadza pojęcie „mała ojczyzna”. Termin ten oznacza „psychofizyczną przestrzeń, powstałą w wyniku głębokiego zaangażowania się jednostki lub grupy społecznej w życie otaczającego świata. Mała ojczyzna zwana także

14 Zob. S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1979, W. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, PWN, Warszawa 1976.

15 I. Bukraba-Rylska, *Socjologia wsi polskiej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 53-56.

16 Tamże, s. 55.

prywatną ojczyzną, jest struktura złożoną z uczuć, intelektu i działań związanych z tym, co bliskie – np. domem, sąsiedztwem, krajobrazem, miejscową kulturą oraz tradycją”¹⁷. Mariusz Cichosz uważa, że kategoria „małej ojczyzny” jest próbą całościowego ujęcia opisu człowieka i jego „lokalnej” tożsamości oraz bardzo ważnym elementem koncepcji edukacji środowiskowej¹⁸. Antropologowie i socjologowie zwracają jednak uwagę na potrzebę analizowania w odmienny sposób mechanizmów tworzenia się i funkcjonowania małych ojczyzn. Ich zdaniem należy odejść od klasycznego pojmowania małych ojczyzn ze względu na osłabienie, któremu ulegają ściśle lokalizacje przestrzenne przy jednoczesnym wzroście znaczenia treści kultury, stylów życia i społecznej pamięci. Dlatego jak twierdzi Izabela Bukraba-Rylska „mała ojczyzna” nie jest już „przestrzennym korelatem postaw i emocji pewnej zbiorowości, lecz utożsamiana jest z obszarem zamieszkiwanym przez wspólnoty lokalne, liderów i zwykłych mieszkańców”¹⁹. Określenie „społeczność lokalna” zgodnie z zaprezentowaną wcześniej typologią kojarzone było z umiejscowieniem danej grupy w konkretnej przestrzeni i obejmowało takie elementy, jak bezpośrednie kontakty członków grupy zamieszkującej to samo terytorium, ich poczucie identyfikacji i wspólną kulturę. Nowe postrzeganie lokalności zrywa z konotacjami terytorialnymi, skłaniając się ku „wspólnotom tradycji” oraz akcentując przede wszystkim rolę czynników świadomościowych, gdzie zaznaczają się budujące tożsamość (nie tyle zbiorową, co jednostkową) treści oraz kody kultury symbolicznej²⁰. Jak zauważa Burkaba-Rylska, termin społeczność lokalna zostaje wypierany przez rozumiany w nowy sposób termin „lokalność”, który koresponduje ze światopoglądem integralnym, podzielanym nie tylko przez mieszkańców danego obszaru lecz również przez osoby fizycznie niezamieszkałe na danym obszarze. Zmianie ulega również postrzeganie i konstruowanie przestrzeni społeczności lokalnej. Zaobserwować można współwystępowanie czynników lokalnych i globalnych, w wyniku tego „społeczność lokalna nie jest już światem, który niejako sam siebie wypełnia, ale raczej lokalnie usytuowanym wyrazem globalnych stosunków”²¹. Podsumowując niniejsze rozważania na temat środowiska lokalnego można powiedzieć, że jest ono niewątpliwie z jednej strony ważnym dla szkoły źródłem zadań o charakterze edukacyjnym i opiekuńczo-wychowawczym. Z drugiej zaś -

17 W. Theiss, *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1996, nr 10, s. 5.

18 M. Cichosz, *Środowisko i środowisko wychowawcze...*dz. cyt.

19 I. Bukraba-Rylska, *Socjologia wsi...*dz. cyt., s. 56.

20 J. Kurczewska, *Robocze ideologie lokalności. Stare i nowe schematy*, [w:] J. Kurczewska (red.), *Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*, IFiS PAN, Warszawa 2004.

21 W. Łukowski, *Społeczne tworzenie ojczyzn. Studium tożsamości mieszkańców Mazur*, Wyd. Scholar, Warszawa 2002.

środowisko lokalne stanowi znaczący potencjał sił społecznych działających na rzecz szkoły przejawiających się m.in., w bezpośrednim udziale rodziców uczniów, organizacji społecznych i stowarzyszeń, ogniw samorządu lokalnego, placówek pozaszkolnych i kościoła w realizowaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych²².

Kolejną najszerszej omawianą w literaturze pedagogicznej kategorią środowiska jest środowisko wychowawcze. Aleksander Kamiński pisze, że jest ono „częścią obiektywnego środowiska społecznego człowieka (wraz z jego podłożem przyrodniczym i kontekstem kulturowym); tworzą je osoby, grupy społeczne i instytucje pełniące zadania wychowawcze, pobudzające (zachęcające) jednostki i grupy dzieci, młodzieży, dorosłych do przyswajania wartości moralnych i zgodnych z nimi zachowań społecznych, odpowiadających ideałowi wychowawczemu społeczeństwa”²³. Stanisław Kowalski natomiast przedstawia środowisko wychowawcze jako „społecznie kontrolowany i nastawiony na realizację celów wychowawczych system bodźców społecznych, kulturowych i przyrodniczych”²⁴. W szerszym ujęciu istotę pojęcia środowiska wychowawczego rozpatruje Alicja Kargulowa, która uzależnia sens pojmowania istoty środowiska od orientacji metodologicznej. I tak, w ujęciu naturalistycznym środowisko traktuje jako zespół warunków sprzyjających naturalnemu rozwojowi człowieka. W orientacji pozytywistycznej środowisko ujmowane jest jako źródło bodźców, stymulujących rozwój wychowanka poprzez instytucje środowiskowe. W humanistycznej zaś, rozumiane jest jako układ społecznych interakcji świadomych podmiotów społecznych²⁵.

Podsumowując przegląd stanowisk, M. Winiarski wyróżnia następujące interpretacje środowiska wychowawczego:

- scjentystyczną – zawierającą wzajemnie powiązane elementy przyrodnicze, społeczne i kulturowe tworzące funkcjonalną całość wykorzystywaną do realizacji celów edukacyjnych;
- humanistyczną – będącą przestrzenią przyrodniczo-społeczno-kulturalną, z którą jednostka styka się w sposób pośredni lub bezpośredni, stanowiąc źródło

22 M. Winiarski, *Szkola środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, Pedagogika społeczna 2015, nr 3.

23 A. Kamiński, *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, [w:] A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978, s. 79.

24 S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 92.

25 A. Kargulowa, *Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka-środowisko)*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.

doświadczenia indywidualnego, zbiorowego i miejsce zaspokajania potrzeb jednostki lub grupy²⁶.

Inne, nowe spojrzenie na pojęcie środowiska wychowawczego proponują Anna Przecławska i Wiesław Theiss, według których „środowiskiem wychowawczym człowieka jest nie tylko to, co dzieje się w jego bezpośrednim otoczeniu, ale wszystko to, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu oraz pod postacią skutków działań politycznych i gospodarczych”²⁷. Zdaniem autorów nowe rysy współczesnego środowiska wychowawczego wyznaczają:

- nakładanie się wpływu lokalnego, glokalnego i globalnego;
- wielowymiarowość środowiska sprawiająca, że jest ono jednocześnie źródłem, celem i formą edukacji;
- uznanie sił ludzkich jako fundamentalnego ogniwa środowiska;
- wspólnotowy charakter środowiska będący wynikiem wspólnych wartości;
- personalizacja środowiska;
- znacząca rola mediów w kształtowaniu środowiska;
- nadanie szczególnej wagi relacjom międzyludzkim²⁸.

W nowym ujęciu, dotyczącym rozumienia środowiska wychowawczego zaproponowanym przez Theiss i Przecławską, istotne jest odchodzenie od orientacji formalno-instytucjonalnej i zwrócenie uwagi na szczególną rolę relacji międzyludzkich i dobrowolności działań. Zdaniem autorów, tak postrzegane środowisko wychowawcze znacznie wykracza poza tradycyjne instytucje edukacyjne i opiekuńcze oraz poza wymiar środowiska lokalnego. Podstawową formą działania tak pojętego środowiska wychowawczego jest dialog i współdziałanie.

Zdaniem M. Cichosza opisany sposób rozumienia środowisk wychowawczych jako zinstytucjonalizowanych form edukacyjnego oddziaływania wraz z upływem czasu i zmianami społecznymi wydaje się osłabiać podmiotowość człowieka, pomimo że instytucje edukacyjne były i są nadal ważnym nośnikiem wychowania, a proces oddziaływania instytucjonalnego jest istotnym czynnikiem rozwoju człowieka. Dlatego pojmowanie środowiska wychowawczego we współczesnych naukach zdaniem wspomnianego autora

26 M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa...* dz. cyt.

27 A. Przecławska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 8, s. 13.

28 A. Przecławska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, [w:] A. Przecławska (red.), *Pedagogika społeczna. kręgi poszukiwań*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 20-23.

ulega dziś wyraźnemu rozwinięciu i zróżnicowaniu²⁹. A. Przecławska jako alternatywę dla pojęcia środowiska wychowawczego wyróżnia „przestrzeń życia człowieka”, która kształtuje się na zbiegu przestrzeni fizycznej, społecznej, temporalnej i psychologicznej. W obecnych czasach coraz większego znaczenia nabiera także przestrzeń informatyczna oraz moralna. Wszystkie obszary wymienionych przestrzeni tworzą zdaniem Przecławskiej przestrzeń życia człowieka³⁰.

Jako wiodące w niniejszej pracy przyjmuję definiowanie środowiska wychowawczego za Theiss i Przecławską, którzy zwracają uwagę na znaczenie relacji międzyludzkich i dobrowolności działań, co koresponduje z tematyką rozprawy oraz jednym z jej obszarów, a mianowicie ze wsparciem ucznia niepełnosprawnego w szkole wiejskiej. Natomiast definiowanie środowiska lokalnego z uwagi na odniesienie do teorii kapitału ludzkiego i społecznego, przyjmuję za Lepalczyk i Marynowicz-Hetka, według których środowisko lokalne jest miejscem tworzenia się grup społeczności lokalnej, sprzyjających zawiązywaniu kontaktów międzyludzkich i więzi społecznych oraz ujawniania się i kształtowania sił społecznych. Ze zwróceniem uwagi na jego strukturę i funkcje oraz aspekt społeczno-wychowawczy.

W kolejnych podrozdziałach omówię i scharakteryzuję poszczególne typy środowisk uwzględniając ich podział terytorialny.

5.2. Środowisko lokalne miasta i wsi

Miasto i wieś to najbardziej typowe obszary przestrzeni życiowej, charakteryzujące się odmienną kulturą, obyczajowością, systemem stosunków społecznych i stylów wychowania. Zróżnicowanie społeczności lokalnej, zamieszkującej tereny wiejskie i miejskie, stanowi charakterystyczną cechę współczesnych społeczeństw i powinno być postrzegane pozytywnie, jako wartość budująca, korzystna dla poszczególnych społeczności lokalnych. Jednak, jak zauważa Iwona Chrzanowska, zróżnicowanie może mieć również charakter negatywnych procesów społecznych: degradacji, wykluczenia, stygmatyzacji. Dodatkowo różnice te pogłębiają zmiany społeczno-gospodarcze zachodzące w ostatnich latach, które mogą być

29 M. Cichosz, *Środowisko i środowisko wychowawcze w refleksji pedagogicznej-rozwoj i przemiany*, [w:] M. Cichosz, R. Leppert (red.), *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i przemiany*, Wyd. KPSW w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2011, s. 13.

30 A. Przecławska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna...*dz. cyt., s. 20-23.

przyczyną nierówności w standardzie życia, dostępu do źródeł kultury, edukacji i opieki zdrowotnej³¹. Dotykają więc wszystkich dziedzin życia jednostki: edukacji, zdrowia, kultury, dostępu do nowych technologii, czego odzwierciedleniem jest niższa jakość życia oraz nierówność szans dostępu do zdobyczy cywilizacyjnych. Postęp cywilizacyjny wsi jaki dokonał się w ostatnich latach, jest niezaprzeczalny, ale w tym samym czasie postępu dokonało także środowisko miejskie, zwiększając wskaźnik zróżnicowania pomiędzy wspomnianymi środowiskami na niekorzyść wsi, szczególnie w obszarze życia kulturalnego i oświatowego. Podczas gdy środowisko miejskie nieustannie rozwija się i rozbudowuje, w środowisku wiejskim zanika system oświaty dorosłych, likwiduje się biblioteki, placówki wychowania przedszkolnego oraz placówki kulturalne, tj. kina, ośrodki kultury, świetlice. Izolacja środowisk wiejskich, upadek kultury i autorytetów, zaniknie tradycji, procesy urbanizacyjne oraz globalizacja odbierają wsi klasyczne atrybuty środowiska lokalnego, jako ważnej i skutecznej siły socjalizacji jednostki. W środowisku miejskim natomiast ruchliwość przestrzenna i osiedleńcza, globalizacja kultury prowadzą do anonimowości jednostki, zaniku instytucji sąsiedztwa i osłabienia więzi społecznych. Widoczne są również różnice kulturowe, intelektualne, edukacyjne i prestiżowe. Tereny wiejskie, zdaniem I. Chrzanowskiej, mają jednak szansę na deglomerację dużych miast dzięki tworzeniu „miasteczek wiejskich”, które rozwijają się, podnosząc swój standard edukacyjny i kulturowy, przyczyniając się do stopniowej likwidacji różnic w poziomie życia. Zmęczona wielkomiejskim tempem życia ludność miejska szuka spokoju i coraz częściej osiedla się na terenach wiejskich, które stanowią często swoistą „sypialnię wielkich miast”³². Potwierdzają to badania socjologów wsi, którzy odnotowali odwrócenie się dotychczasowej tendencji migracyjnej na linii wieś-miasto. Rok 2000 okazał się przełomowym w całym powojennym okresie, kiedy to napływ ludności z miasta na wieś był większy, niż jej migracja ze wsi do miast. W roku następnym tendencja ta zarysowała się jeszcze silniej³³. Przyczyny owych migracji można zdaniem Izabeli Bukraby-Rylskiej tłumaczyć przyczynami ekonomicznymi (dezindustrializacja, wzrost bezrobocia) lub docenianiem walorów środowiskowych zamieszkiwania poza aglomeracją. Można też, jak twierdzi wspomniana autorka upatrywać ich w dokonujących się przemianach przyszłego kształtu życia społecznego i ładu cywilizacyjnego³⁴. Porównanie opisanych

31 I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009.

32 Tamże.

33 I. Frenkel, *Ludność, zatrudnienie i bezrobocie na wsi. Dekada przemian*, IRWiR PAN, Warszawa 2003, s. 68.

34 I. Bukraba-Rylska, *Socjologia wsi...*dz. cyt., s. 55.

powyżej środowisk, ze względu na czynniki ekonomiczne i socjologiczne, przedstawił Kawula zestawiając środowisko miasta, wsi tradycyjnej oraz wsi współczesnej. Analizę komparatystyczną przedstawia poniższa tabela.

Tabela 3. Warunki społeczno-ekonomiczne oraz wychowawcze głównych typów środowisk

L.p.	Miasto	Wieś tradycyjna	Wieś współczesna
1	Różnorodność zawodowa	Jednorodność zajęć ludności-praca na roli	Różnorodność zawodowa z dominacją zawodów rolniczych
2	Praca rodziców źródłem dochodów rodziny	Rodzinna wspólnota pracy	Rodzinna wspólnota pracy w gospodarstwie rolnym (udział dzieci w wieku szkolnym ograniczony), często dodatkowo lub wyłącznie praca rodziców poza gospodarstwem
3	Luźna więź rodzinna w gronie krewnych i powinowatych, zanik więzi sąsiedzkich	Silna więź rodzinna w kręgach krewniaczo-sąsiedzkich	Rozluźniona więź rodzinna i sąsiedzka
4	Rodziny dwupokoleniowe, niezbyt liczne	Rodziny trójpokoleniowe, wielodzietne	Zarówno rodziny dwu jak i trójpokoleniowe, wskaźnik dzietności wyższy niż w mieście
5	Różnorodność wzorów wychowawczych	Swoisty tradycjonalizm i sztywność wzorów wychowawczych	Różnorodność wzorów wychowawczych; lecz nie tak szybka jak w mieście ich akceptacja i przyswajalność
6	Różnorodność w zakresie podziału ról	Wyraźnie zaznaczony podział ról i obowiązków wszystkich członków rodziny, zależny od płci, wieku i pozycji w rodzinie	Różnorodność w zakresie podziału ról i obowiązków; decydującą rolę odgrywa typ ekonomicznego funkcjonowania rodziny
7	Praktyczny zanik instytucji głowy rodziny; dominuje model partnerstwa	Patriarchalny typ stosunków w rodzinie, któremu były podporządkowane dorosłe i nawet zamężne ale jeszcze niesamodzielne ekonomicznie dzieci	Zanik patriarchy w tradycyjnej formie; w rodzinach rolniczych funkcjonuje rola kierującego gospodarstwem; coraz częściej pełnią ją obecnie kobiety
8	Rozwinięte aspiracje oświatowe; kształcenie jedyną szansą zdobycia zawodu i samodzielności ekonomicznej przez dzieci	Brak aspiracji oświatowych, wiedza przekazywana systemem tradycyjnym z „ojca na syna”	Przekonanie o konieczności zdobywania zawodów przez dzieci, które opuszczają wieś i gospodarstwo; niezbyt silne aspiracje do kształcenia na poziomie szkoły wyższej
9	Znaczący udział instytucji w procesie wychowania	Wychowanie wyłącznie w rodzinie i kręgu sąsiedzko-krewniaczym	Ograniczona rola instytucji wychowawczych, niewielki udział społeczności lokalnej
10	Dostępność dużej liczby instytucji kulturalnych	Życie kulturalne organizowane jest spontanicznie przez mieszkańców wsi	Ograniczona liczba instytucji kulturalnych, znikoma rola inicjatyw społeczności wioskowej; uczestnictwo mieszkańców wsi w kulturze masowej

Na podstawie powyższej analizy można stwierdzić, że główne typy środowisk lokalnych ulegają przeobrażeniom, będącym skutkiem zmian społeczno-ekonomicznych, wychowawczych oraz globalizacyjnych, którym podlega społeczność lokalna. Środowiska te ulegają nie tylko przeobrażeniom, ale również rozpadowi.

T. Pilch stwierdza, że rozpad środowiska lokalnego jest procesem stałym i nieuchronnie towarzyszy naszym czasom. Jednak należy poszukiwać rozwiązań służących integracji społeczności lokalnych, bowiem wychowanie społeczne bez środowiska lokalnego jest niemożliwe³⁶. Zwłaszcza wychowanie dziecka, które dodatkowo wymaga odpowiednich warunków, wsparcia i zaangażowania specjalistów, a także zwykłej i przyjaznej atmosfery.

5.2.1. Miasto

Dla lepszego zrozumienia specyfiki funkcjonowania szkoły wiejskiej oraz zobrazowania i wyjaśnienia, dlaczego w dysertacji skupiłam uwagę wyłącznie na szkołach tego typu, warto pokazać, jaka jest specyfika środowiska miejskiego, które posiada bardzo często lepsze warunki oświatowe, co przekłada się na życie ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Miasto to specyficzny układ przestrzenny, charakteryzujący się dużą gęstością zaludnienia, zwartością i zróżnicowaniem architektonicznym oraz heterogenicznością społeczną. Miasto, w odróżnieniu od wsi, posiada prawie wszystkie dobra kulturowe i instytucje edukacyjne. Inna jest też jakość relacji międzyludzkich. Anonimowość, słabsze niż na wsi więzy sąsiedzkie i rodzinne, duża mobilność mieszkańców oraz zróżnicowanie kulturowe i materialne, sprawiają, że mieszkańcy miast stanowią grupę mniej zwartą i niejednorodną pod względem wykształcenia, wykonywanej pracy oraz wyznawanych poglądów i tradycji. Janusz Ziółkowski charakteryzując społeczność miejską, wymienia katalog dziesięciu cech typowych dla jej członków.

1. Duża ilość grup celowych i uczestniczących w nich mieszkańców, zwłaszcza młodzieży.
2. Dominacja więzi rzeczowych i powierzchowny charakter relacji międzyludzkich.
3. Spadek znaczenia rodziny, zanik autorytetów zarówno tradycyjnych, jak i

³⁵ Typologia ta została opracowana na wzorach S. Kawuli na seminarium Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego przez D. Lalak.

³⁶ T. Pilch, *Środowisko lokalne...* dz. cyt., s. 172-173.

społecznych.

4. Niski i anonimowy poziom kontroli społecznej z przewagą postaw izolacyjnych.
5. Anonimowość mieszkańców, brak przynależności i niski poziom patriotyzmu lokalnego.
6. Zanik instytucji sąsiedztwa.
7. Większa swoboda obyczajowa, brak dominacji kościoła, akceptacja różnic i odmienności innych członków społeczności.
8. Duża ruchliwość przestrzenna i większe możliwości awansu społecznego.
9. Znaczne zróżnicowanie warstw społecznych i zawodowych.
10. Przestrzenna segregacja klas i warstw społecznych³⁷.

Dostęp do źródeł kultury, pomocy materialnej, rehabilitacji i leczenia w mieście jest też znacznie większy niż na terenach wiejskich. Działające stowarzyszenia i fundacje, zazwyczaj swoje siedziby lokują w obrębie miast, skąd udzielają pomocy i wsparcia osobom potrzebującym. Dostępność urzędów i różnego typu instytucji pozwala mieszkańcom miast na sprawniejsze załatwianie spraw. Niebagatelne jest też zróżnicowanie pod względem dostępności środków transportu, które w miastach posiadają rozbudowaną infrastrukturę komunikacyjną ułatwiającą przemieszczanie się i dotarcie do różnych, odległych od miejsca zamieszkania instytucji; w przeciwieństwie do wsi, gdzie transport publiczny systematycznie zmniejsza się, zubożając ofertę komunikacyjną i możliwość przemieszczania się. Szczególnie uciążliwe jest to w przypadku osób niepełnosprawnych, które z uwagi na różnego rodzaju deficyty, mają ograniczone możliwości translokacji i dotarcia do instytucji pomocowych, znajdujących się najczęściej w miastach.

Miasto oferuje swoim mieszkańcom także bogatą ofertę edukacyjną. To właśnie w miastach zlokalizowane są szkoły średnie, uczelnie oraz inne ośrodki edukacji. Tym, co odróżnia miasto od wsi, jest również poziom życia jego mieszkańców i dochodów rodziny – znacznie wyższy w miastach. Innym czynnikiem różnicującym jest poziom wykształcenia mieszkańców, który również w tym przypadku działa na korzyść ludzi zamieszkałych w miastach. To w nich mieszka najwięcej ludzi z wyższym i średnim wykształceniem, w porównaniu z wsią, gdzie dominuje wykształcenie podstawowe i zawodowe. W 2011 roku udział ludności z wyższym wykształceniem wśród mieszkańców miast wynosił 21,4%, a wśród mieszkańców wsi – 9,8%. Odsetek osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym

37 J. Ziółkowski, *Socjologia miasta*, PWN, Warszawa 1964.

wynosił w mieście 37,6%, natomiast na wsi 61,1%³⁸. Ludność zamieszkała na terenach miejskich ma też znacznie większe szanse na znalezienie zatrudnienia oraz szersze perspektywy rozwoju i możliwości edukacyjne.

5.2.2. Wieś

Mimo zmieniającej się rzeczywistości i przemian jakie zachodzą na wsi (patrz tab. nr 3), to sytuacja mieszkańców wsi nadal jest w wielu sferach mniej korzystna. Pojęcie „wieś” zawiera w swej treści połączenie kilku czynników charakterystycznych dla tej zbiorowości. Są to praca w rolnictwie i związany z nią określony typ aktywności wyznaczany przez pory roku. Dominuje tu inny typ więzi społecznych. Ludzie mieszkający na wsi, tworzą względnie trwałe wspólnoty lokalne, a powiązania społeczne bazują na relacji krewniaczo-sąsiedzkiej. Inny ważny czynnik to specyficzne cechy kultury wiejskiej z dominującą rolą tradycji, wielopokoleniową kulturą oraz wyraźną rolą autorytetu seniorów, a także podziałem na „swoich i obcych”³⁹. Krzysztof Gorlach wprowadza obok pojęcia „wieś” pojęcie „obszar wiejski”. Zdaniem autora, pojęcie to kreuje inny rodzaj rzeczywistości społecznej. Przestaje ono operować całościową wizją rzeczywistości społecznej, a skupia się na wybranym elemencie charakterystycznym dla wsi. Elementem, odróżniającym miasto od wsi, jest najczęściej czynnik demograficzny, bowiem w odróżnieniu od miasta wieś charakteryzuje się mniejszym zagęszczeniem ludności. W Polsce obszary wiejskie definiowane są jako tereny położone poza granicami administracyjnymi miast, co oznacza, że są to gminy wiejskie lub części wiejskie gmin miejsko-wiejskich⁴⁰. W krajach Unii Europejskiej za obszary wiejskie uznaje się tereny, w których gęstość zaludnienia nie przekracza 100 osób na 1 km². Według tego kryterium 83% powierzchni naszego kraju stanowią tereny wiejskie, zamieszkałe przez 1/3 ludności Polski⁴¹. Stosunki społeczne na wsi oparte są na zasadach „familijności”, w której szczególną rolę odgrywa społeczność jako wspólnota w doli i niedoli. Typ więzi łączących wspólnoty wiejskie trafnie opisuje J. Bartkowski pisząc tak: „Ten typ więzi łączy w poczucie wspólnoty dzięki bliżej nieokreślonemu podobieństwu zachowań, konstrukcji psychicznej, sposobów reagowania i języka (...). Jest to więź bogata emocjonalnie, ale słabo

38 J. Domalewski, „Wczoraj” i „dziś” - nierówności środowiskowe w dostępie do wykształcenia, [w:]

A. Gromkowska-Melosik, M. J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014, s.234-235.

39 K. Gorlach, *Socjologia obszarów wiejskich. Problemy i perspektywy*, Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa 2004, s. 14.

40 Kryterium wyodrębnione na podstawie podziału terytorialnego według rejestru Krajowego Rejestru Urzędowego Podziału Terytorialnego Kraju TERYT.

41 Tamże, s. 16-17.

zracjonalizowana i zarazem ograniczona tak treściowo, jak i społecznie”⁴². Wśród wielu definicji na uwagę zasługuje ta, zaproponowana przez Stefana Czarneckiego, według której wieś stanowi „lokalną społeczność zupełną nieomal w tym stopniu, w jakim stanowiła ją przed paruset laty. Zupełną, tzn. zamkniętą w sobie, obejmującą wszystkie prawie funkcje życia zbiorowego swoich członków, przeciwstawiającą się społecznościom podobnym i wsiom innym, a także grupom i organizacjom istniejącym poza nią lub ponad nią”⁴³. Inne spojrzenie prezentuje R. Redfield, dla którego „społeczność wiejska jest mała, odizolowana i jednostronna o silnym zmyśle grupowej solidarności. Jej zachowanie cechuje tradycyjność, spontaniczność i często bezkrytyczne działanie. Podstawą działania i doświadczenia życiowego jest wielka rodzina, obejmująca kilka generacji z władzą należącą do starszych. Myślenie irracjonalne góruje zdecydowanie nad myśleniem świeckim, racjonalnym”⁴⁴. Do najważniejszych cech charakteryzujących wieś zaliczamy:

- małą zbiorowość i ograniczenie przestrzenne,
- poczucie jedności i względnej izolacji,
- dominacja rolniczego charakteru pracy,
- społeczny charakter instytucji i kultury,
- szczególna rola autorytetu,
- podział pracy i usług,
- rytm życia wyznaczany przez przyrodę,
- znacząca rola kultury ludowej i folkloru,
- rozpad więzi związany z migracjami i postępem urbanizacji,
- pojawiające się wewnątrzpokoleniowe konflikty,
- szczególna rola szkoły i nauczyciela⁴⁵.

W ostatnich latach można zaobserwować odchodzenie od tradycyjnego modelu gospodarstwa chłopskiego i od tradycyjnie pojmowanej wspólnotowości środowiska wiejskiego. Według klasyków problematyki wiejskiej, Floriana Znanieckiego i Williama Isaaca Thomasa, „tradycyjna wieś stanowi silnie izolowany system społeczny, ekonomiczny i kulturalny, którego strukturę tworzą poza rodziną chłopską, także wzajemnie powiązane elementy, jak: gospodarstwo chłopskie i społeczność wioskowa wraz z kręgami krewniaco-

42 J. Bartkowski, *Tradycja i polityka. Wpływ tradycji kulturowych polskich regionów na współczesne zachowania społeczne i polityczne*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 114.

43 S. Czarnowski, *Podłoże ruchu chłopskiego, t.2 „Dzieła”*, Warszawa 1956, s. 173.

44 Podaję za: J. Ziółkowski, *Socjologia miasta*, PWN, Warszawa 1964, s. 8.

45 T. Pilch, *Środowisko lokalne...*dz. cyt.

sąsiedzkimi”⁴⁶. Zdaniem Jana Turowskiego, strukturę tradycyjnego gospodarstwa chłopskiego określają dwie cechy: produkcja rolna nastawiona na samozaopatrzenie rodziny oraz gospodarowanie, którego celem jest zaspokojenie własnych potrzeb, a nie pozyskanie dochodów⁴⁷. Współcześnie model gospodarstwa chłopskiego i tradycyjny model rodziny wiejskiej, ulegają procesom przeobrażeń. Praca w gospodarstwie traktowana jest jako wykonywanie zawodu. Klasa chłopska zmienia się w grupę zawodową rolników. Stopniowa autonomizacja jednostek wyzwala ją z systemu kontroli społeczności wioskowej i rodziny. Rodzina chłopska traci też stopniowo patriarchalny charakter. Rozluźnieniu ulegają więzi krewniacze i sąsiedzkie. Dla młodych, istotnym czynnikiem staje się zdobycie wykształcenia, co powoduje zanikanie autorytetu starszej generacji społeczności wioskowej. Procesy te powodują utratę autonomii wsi i jej przeobrażenie w ponadlokalny układ osadniczy. „We wsi dokonuje się zatem proces dezintegracji tradycyjnej społeczności wioskowej i reintegracji jej elementów na bazie szerszych i bardziej sformalizowanych struktur administracyjnych i instytucjonalnych”⁴⁸.

Cechą charakterystyczną środowisk wiejskich jest ich niejednorodność i różnorodność. Zróżnicowanie to przedstawia M. Kozakiewicz wyróżniając kilka rodzajów wsi:

- wieś peryferyjną (odległą o ponad 10 km od miasta powiatowego),
- wieś w strefie podmiejskiej (do 10 km odległości),
- małe osiedle rolnicze (do 1000 mieszkańców)⁴⁹.

Podział zaproponowany przez Włodzimierza Winclawskiego, uwzględnia natomiast niejednorodność wiejskich środowisk wychowawczych, ze względu na ich uwarunkowania społeczne, demograficzne, gospodarcze, polityczne i kulturowe i wyróżnia:

- a) środowisko wychowawcze wsi tradycyjnej,
- b) środowisko wychowawcze wsi zachowawczej (peryferyjnej),
- c) środowisko wychowawcze wsi rejonu uprzemysłowionego,
- d) środowisko wychowawcze wsi podmiejskiej⁵⁰.

Mimo upływu lat przedstawione podziały funkcjonują do dziś w literaturze z zakresu socjologii oraz w innych opracowaniach poruszających tematykę wsi.

46 K. Gorlach, *Socjologia obszarów wiejskich. Problemy i perspektywy*, Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa 2004.

47 J. Turowski, *Socjologia wsi i rolnictwa*, Wyd. KUL, Lublin 1992, s. 101.

48 J. Miko-Giedyk, *Zróżnicowanie funkcjonowania szkół wiejskich a udział nauczycieli w wyrównywaniu szans edukacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2015, s. 36-37.

49 M. Kozakiewicz, *Nowoczesność nauczycieli polskich*, Warszawa 1974, s. 32.

50 W. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, PWN, Warszawa 1976, s. 59.

Bardziej aktualnego spojrzenia na pojęcie wsi i jej podział dostarcza Ryszard Słojewski, według którego termin wieś stosowany jest zasadniczo w trzech znaczeniach, jako:

- osada, której ludność zajmuje się rolnictwem, w tym znaczeniu wsią jest każda osada zamieszkała przez większość ludności trudniącej się pracą na roli i czerpiącej z tej pracy podstawę egzystencji;
- wioska, tj. osada zamieszkała przez rodziny prowadzące gospodarstwo chłopskie;
- ogół wiosek lub terenów użytkowych rolniczo.

W układzie przestrzennym wieś to podstawowa jednostka terytorialna, w ramach której występują poszczególne gospodarstwa, stanowiące jako zakłady wytwórcze wyodrębnioną całość społeczno-ekonomiczną. Wieś potocznie oznacza teren, w obrębie którego znajdują się zagrody i pola, tworzące jedną całość gospodarczą, w której odbywa się proces produkcji.

Biorąc pod uwagę stosunki produkcji (stosunki własnościowe) oraz układ przestrzenny, wyodrębnia się następujące typy wsi:

1) Ze względu na stosunki produkcji wyodrębniono dwa główne typy wsi:

- wsie chłopskie utworzone z gospodarstw kierowanych przez poszczególne rodziny chłopskie,
- wsie skupiające państwowe gospodarstwa rolne i spółdzielnie produkcyjne.

2) Ze względu na wielkość i układ przestrzenny wyodrębnia się trzy typy wsi:

- osadnictwo rozproszone,
- przysiółki,
- wsie skupione (okolnice, owalnice, ulicówki, wielodrożnice, widlice, łańcuchówki, szeregówki, rzędówki).

Wieś jako jednostkę osadniczą i społeczną wyodrębnioną ze strefy życia społecznego podzielić można na następujące typy:

- wieś tradycyjna,
- wieś spółdzielcza lub osada państwowego gospodarstwa rolniczego,
- osada leśna,
- osada młynarska,
- wieś letniskowa,
- wieś podmiejska,
- wieś rybacka,

- wieś rejonów uprzemysłowionych⁵¹.

Kryterium kolejnego podziału stanowi liczba mieszkańców wsi, według której wyróżnimy:

- wsie małe nie więcej niż 300 osób (ok. 40% wszystkich wsi);
- wsie średnie 300 - 500 osób (ok. 40%);
- wsie duże powyżej 500 mieszkańców (20%) .

„Od lat wieś stanowi kwestię kłopotliwą w Polsce. Jest problemem politycznym i społecznym, tym bardziej bolesnym, że nierozwiązanym”⁵². Dla polityków i ekonomistów wieś stanowi przede wszystkim balast przemian ekonomicznych i społecznych. Dla mediów temat nieatrakcyjny i rzadko podejmowany. Zdaniem Moniki Kwiecińskiej-Zdrenki „powszechnie wieś postrzegana jest jako niemobilna, oporna na zmianę, roszczeniowa, często jej mieszkańcom przypisuje się cechy specyficznej mentalności, na którą składać się mają konserwatyzm, klientelizm, roszczeniowość i bierność”⁵³. Wieś jawi się jako przestrzeń skupiająca niedostatki. Cechą szczególnie różnicującą ją od miasta jest materialny poziom życia jej mieszkańców. Ponad 62% mieszkańców wsi żyje poniżej minimum socjalnego. Nierówność dotyczy także dochodów, które na wsi są o 20% niższe niż w mieście⁵⁴. Na skutek pogorszenia sytuacji finansowej gospodarstw domowych, na wsi większość rodzin odczuwa obniżenie poziomu realizacji swoich potrzeb. Niskim dochodom gospodarstw wiejskich towarzyszy też zły stan infrastruktury gospodarstw domowych. Kolejny problem stanowi bezrobocie, które związane jest ze słabością wiejskiego rynku pracy oraz wzrostem gospodarstw, utrzymujących się ze źródeł niedochodowych. Trudną sytuację gospodarstw wiejskich potęguje ich wewnętrzne zróżnicowanie, będące skutkiem zmian demograficznych i procesów restrukturyzacyjnych, prowadzonych w sektorze rolnictwa. Niekorzystne warunki ekonomiczne na wsi są przyczyną pogłębiania się nierówności społecznych w dostępie do kształcenia. Zdaniem I. Chrzanowskiej pogłębiająca się niekorzystna sytuacja startu młodzieży wiejskiej, spowodowana jest niskim poziomem wykształcenia, a także niedocenianiem w rodzinach wiejskich wartości edukacji dzieci i młodzieży. W roku 2010 wykształceniem wyższym legitymowało się 9,3% mieszkańców obszarów wiejskich, podczas

51 R. Słojewski, *Obszary wiejskie w planowaniu przestrzennym zagadnienia metodyczne i instruktażowe*, Zakład Poligraficzny Politechniki Szczecińskiej „ZAPOL” Szczecin 1987.

52 M. Kwiecińska-Zdrenka, *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości?*, Wyd. UMK, Toruń 2004, s. 98.

53 Tamże, s. 98.

54 *Sytuacja gospodarstw domowych w 2010 r. w świetle badania budżetów gospodarstw domowych*, GUS, Warszawa 2011.

gdy w miastach – 23,6% (średnio w kraju 18,1%). Wykształcenie co najmniej średnie miało na wsi 36,6% mieszkańców, w mieście zaś – 61,4% (średnio w kraju 51,9%). Wykształcenie ponadgimnazjalne (zasadnicze zawodowe, średnie, lub wyższe) miało na obszarach wiejskich 66,9%, w mieście – 82,7% (średnio w kraju 76,6%). Ta sytuacja w zakresie poziomu wykształcenia jest niekorzystna dla mieszkańców wsi, gdyż z jednej strony ogranicza ich szanse na rynku pracy, z drugiej zaś – stanowi barierę dla aspiracji edukacyjnych dzieci i młodzieży na wsi. Autorka obawia się, że sytuacja środowiskowo-kulturowa na wsi może też sprzyjać dziedziczeniu biedy⁵⁵. Na problem biedy zwraca uwagę również Elżbieta Tarkowska, która stwierdza, że po pierwsze, bieda w Polsce zawsze była i nadal jest głównie biedą wsi. W roku 2009 według danych GUS wskaźniki ubóstwa na terenach wiejskich były ponad dwukrotnie wyższe w stosunku do terenów miejskich (9,2% do 3,5% w zakresie ubóstwa skrajnego i 26,1% do 11,8% w zakresie ubóstwa umiarkowanego). Po drugie, bieda w Polsce zdaniem Tarkowskiej jest mocno regionalnie zróżnicowana. Województwami o najwyższych wskaźnikach ubóstwa są województwa: świętokrzyskie, lubelskie, kujawsko-pomorskie i warmińsko-mazurskie⁵⁶. Mirosław Szymański natomiast stwierdza, że „poziom dążeń edukacyjnych rodzin w odniesieniu do wywodzących się z nich dzieci, jest silnie skorelowany z wykształceniem rodziców, a pod tym względem wskaźniki charakteryzujące mieszkańców wsi, zwłaszcza rolników, znacznie ustępują tym, które dotyczą miasta”⁵⁷. Zbigniew Kwieciński za główną przyczynę pogłębiających się nierówności uznaje miejsce zamieszkania i lokalizację szkoły⁵⁸. Teza postawiona przez autora znajduje potwierdzenie zarówno w badaniach prowadzonych w latach siedemdziesiątych XX wieku, jak i ich kontynuacji prowadzonej po roku 2000. Wskazane cechy wsi powodują, że jej mieszkańcy odczuwają coraz silniejsze poczucie deprivacji i marginalizacji. Uczniowie ze środowisk wiejskich podejmujący dalszą naukę w mieście odczuwają wiele problemów adaptacyjnych, które związane są z odmiennymi sposobami komunikacji, postawami, stylem bycia, a także różnicami doświadczeń społecznych i aktywnością w dziedzinie kultury. Sytuacja ta ulega na

55 I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009.

56 E. Tarkowska, *Ubóstwo dzieci w Polsce*, [w:] R. Szafrenberg (red.), *Polski Raport Social Watch 2010 Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce*. Raport krajowy Polskiej Koalicji Social Watch i Polskiego Komitetu European Anti-Powerty Network, Wyd. Kampania Przeciw Homofobii, Wyd. I, Warszawa 2011, s. 59. https://www.kph.org.pl/publikacje/raport_sw_2010.pdf (dostęp listopad 2015).

57 M. Szymański, *Społeczne bariery edukacji młodzieży wiejskiej*, [w:] D. Waloszek, K. Wąż (red.), *Nadzieja na zmianę: szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2002, s. 47.

58 Z. Kwieciński, *Odpad szkolny na wsi*, Wyd. Edytor, Toruń 2002.

przestrzeni lat stopniowej poprawie. Od połowy lat 90 można zaobserwować wzrost wartości wykształcenia wśród mieszkańców wsi. Wejście Polski do struktur unijnych otworzyło nowe perspektywy rozwoju dla mieszkańców wsi zarówno w sferze ekonomicznej (dotacje unijne dla rolników), jak i edukacyjnej. Jarosław Domalewski stwierdza, że integracja Polski z Unią Europejską uczyniła polską wieś jednym z najważniejszych wyzwań ze szczególnym zwróceniem uwagi na kwestie oświaty. Poprawie uległo otoczenie szkoły wiejskiej spowodowane zmianami modernizacyjnymi, związanymi z dostosowaniem do standardów unijnych⁵⁹. Przeobrażenia te przyczyniły się w znaczący sposób do zmniejszenia nierówności w dostępie do wykształcenia i wzrostu aspiracji młodzieży wiejskiej w zakresie kształcenia. Mieszkańcy wsi okazali się baczni obserwatorami zmian zachodzących w Polsce uznając edukację i wykształcenie za istotny czynnik decydujący o ich pozycji społecznej i ekonomicznej. „Pod koniec pierwszej dekady XXI wieku dystans dzielący miasto i wieś w sferze aspiracji edukacyjnych rodziców uległ zmniejszeniu”⁶⁰. Zdaniem Hanny Podedwornej za najważniejsze zmiany zachodzące na obszarach wiejskich w Polsce na przełomie XX i XXI wieku należy uznać dezagraryzację przestrzeni i gospodarki wiejskiej, urynkowanie rolnictwa, włączenie tych terenów w strefę oddziaływań polityk strukturalnych, wciąż rosnące zróżnicowanie mieszkańców, jeśli chodzi o zawód, zasoby kapitału kulturowego i styl życia, modyfikacje więzi lokalnych⁶¹.

Zaprezentowany obraz polskiej wsi nie jest zbyt optymistyczny, jednak sytuacja obszarów wiejskich ulega ciągłym zmianom. Wieś i związane z nią obszary wiejskie ulegają ciągłemu rozwojowi. Uzależniony jest on od warunków ekonomicznych kraju, położenia geograficznego wsi, odległości od ośrodków wielkomiejskich oraz zmian politycznych, zachodzących w naszym kraju. Należy z nadzieją spoglądać w przyszłość i wierzyć, że polska wieś stanie się miejscem nie tylko atrakcyjnym do odpoczynku od miejskiego zgiełku, ale przede wszystkim atrakcyjnym do życia dla jej mieszkańców szczególnie tych dotkniętych różnego typu niepełnosprawnościami, a szkoła wiejska niczym nie będzie różnić się od szkoły miejskiej pod względem przygotowania do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

W pracy jako wiodącą przyjmuję definicję oraz podział wsi zaproponowany przez Ryszarda Słojewskiego, bowiem koresponduje ona ze współczesnym charakterem wsi

59 J. Domalewski, „Wczoraj” i „dziś”...dz. cyt., s. 229.

60 Tamże, s. 232.

61 H. Podedworna, *Przemiany zbiorowości wiejskich*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, Warszawa 2006, s. 218-226.

uwzględniając jej zróżnicowanie, stosunki produkcji oraz układ przestrzenny, co znajduje odzwierciedlenie w badaniach prowadzonych przez autorkę niniejszej rozprawy. Ponadto w pracy posługuję się pojęciem „obszar wiejski”, który definiuję, jako tereny położone poza granicami administracyjnymi miast, co oznacza, że są to gminy wiejskie lub części wiejskie gmin miejsko-wiejskich, zgodnie z kryterium Krajowego Rejestru Urzędowego Podziału Terytorialnego Kraju TERYT. Pojęcia „wieś” i „obszar wiejski” stosuję zamiennie jako równoważne.

ROZDZIAŁ 6

EDUKACJA NA TERENACH WIEJSKICH

6.1. Szanse edukacyjne na terenach wiejskich

W literaturze przedmiotu odnaleźć można różne rozumienia pojęcia równych szans edukacyjnych. Tadeusz Pilch ujmuje szanse edukacyjne w dwóch aspektach. Według pierwszego edukację traktuje jako normę z dziedziny etyki społecznej, wartość uniwersalną, która powinna być dostępna dla każdego w takim samym stopniu. Według drugiego kryterium

szanse edukacyjne traktowane są jako kategoria organizacyjno-ekonomiczna, która oznacza powinność organów państwa w zorganizowaniu systemu oświatowego i jego funkcjonowaniu w taki sposób, by nikt „nie natrafiał na bariery i przeszkody w korzystaniu z dowolnego szczebla edukacji, niezależnie od jakichkolwiek dyspozycji i właściwości osobniczych lub środowiskowych poza indywidualnymi możliwościami intelektualnymi”¹. Są to dwie odmienne kategorie o różnej naturze i skutkach praktycznych. Według Pilcha, w pierwszym znaczeniu równość szans to fragment moralnego ładu i cel dążeń danego społeczeństwa do realizowania zasady równości w odniesieniu do wszystkich jego członków. W drugim znaczeniu to materialna struktura, której układ i funkcjonowanie spełnia zasadę sprawiedliwości społecznej².

Zbigniew Kwieciński uważa, że równe szanse edukacyjne mogą być pojmowane jako:

1. równe prawo do konkurencji i pomnażania korzyści;
2. równe prawo do ubiegania się o wejście do elit;
3. równa i powszechna dostępność, strzeżona przez sprawiedliwą dystrybucję środków;
4. wyrównywanie startu, przebiegu i efektów edukacji przez redystrybucję środków na działania terapeutyczne, rehabilitacyjne i ratownicze;
5. jednakowe traktowanie bez względu na osiągnięte wyniki³.

Roman Dolata posługuje się natomiast pojęciem nierówności edukacyjnych i przedstawia je w ujęciu strukturalno-funkcjonalnym. Jako pierwszą przesłankę proponuje funkcjonalne traktowanie szkoły, czyli widzenie w niej szerszego systemu społecznego. Druga przesłanka to teza o funkcjonalnej konieczności hierarchicznego uwarstwienia społeczeństwa. Trzecia przesłanka głosi, że szkoła pełni wobec systemu społecznego dwie główne funkcje: selekcyjną i socjalizacyjną. Kolejna przesłanka to twierdzenie, że dla dobrego funkcjonowania społeczeństwa niezbędne jest otwarcie „kanałów międzypokoleniowej ruchliwości społecznej”⁴. Wymienione przesłanki prowadzą do tezy, że nierówności edukacyjne zagrażają sprawnemu funkcjonowaniu społeczeństwa, jeżeli odbierają wiarę w jego merytokratyczny ład. Z drugiej strony nierówności edukacyjne są konsekwencją korelacji pomiędzy „statusem przypisanym a zdolnościami do objęcia

1 T. Pilch, *Równość szans edukacyjnych w kontekście warunków społecznych i regulacji reformy oświaty*, [w:] D. Waloszek, K. Wąż (red.), *Nadzieja na zmianę Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2002, s. 53.

2 Tamże.

3 Z. Kwieciński, *Wyrównywanie szans edukacyjnych. Główne strategie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003 nr 1, s. 6.

4 R. Dolata, *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 39-40.

wysokich pozycji w strukturze społecznej”⁵.

O zasadzie równych szans mówimy również mając na myśli jednakowe warunki kształcenia oraz równy dostęp do wiedzy. Takie właśnie ujęcie omawianego zagadnienia będzie przedmiotem moich dalszych rozważań.

Od wielu lat zaobserwować można istnienie nierówności w dostępie do edukacji dzieci i młodzieży z różnych środowisk. Od początków XX wieku w literaturze przedmiotu podnoszono problem trudniejszego dostępu do oświaty dzieci i młodzieży z terenów wiejskich. W środowisku tym dostęp był niełatwy nie tylko do edukacji, ale również do wszelkich instytucji kulturalno-oświatowych i sportowych, a także opieki pedagogiczno-psychologicznej. T. Pilch zwraca uwagę na nierówności w dostępie do oświaty na terenach wiejskich. Strategie polityki oświatowej wobec wsi opisuje w sposób następujący: „ (...) w ciągu ostatnich 10 lat zlikwidowano około 3,5 tys. przedszkoli i oddziałów przedszkolnych, obniżając wskaźnik opieki przedszkolnej na wsi o około 13% dla dzieci w wieku 3-5 lat. Drastycznie podwyższono koszty dojazdów do szkół i opłaty za utrzymanie w bursach i internatach. Pomoc stypendialną dla dzieci najbiedniejszych sprowadzono do śladowych rozmiarów, (mniej niż 1% populacji uczniów, wobec 14% w latach 70). Na wsi zamknięto około 3 tys. bibliotek i niemal wszystkie placówki, nazywane dawniej kulturalno-oświatowymi”⁶. Natomiast w opinii Jarosława Domalewskiego poziom funkcjonowania szkoły na wsi od zawsze był niższy niż w mieście. Źródła gorszych efektów pracy oświaty zdaniem wspomnianego autora tkwią na wsi i w systemie społecznym, bowiem „szkoła nie była w stanie przeciwstawić się negatywnym oddziaływaniom otoczenia. Ubóstwo kulturowe rodzin wiejskich, niskie kwalifikacje zawodowe nauczycieli, trudne warunki organizacyjne i materialne szkół sprawiły, że produkt ostateczny – umiejętności edukacyjne i kompetencje kulturowe uczniów – był niższy niż w mieście”⁷. Wielokrotnie podejmowane próby zniwelowania nierówności edukacyjnych pomiędzy środowiskiem wiejskim a miejskim, nadal pozostają bezskuteczne, pomimo że diagnozy nierówności i postulaty wyrównywania szans edukacyjnych stanowią stały element wszelkich projektów reform systemu oświaty w Polsce, jakie powstały w ciągu ostatniego półwiecza⁸. Problem udziału szkół wiejskich w

5 Tamże s. 40.

6 T. Pilch, *Edukacja a społeczne procesy marginalizacji*, [w:] E. Trempała, M. Cichosz (red.), *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2001, s. 135.

7 J. Domalewski, *Reforma edukacji – szkoła wiejska – środowisko lokalne. Wzajemne uwarunkowania i zależności*, [w:] K. Szafraniec (red.), *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi. Ludzie-społeczność lokalna-edukacja*, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Warszawa 2006.

8 Cz. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.

wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci z terenów wiejskich oraz znaczącą rolę nauczycieli w tym procesie, podejmuje w swoich badaniach Justyna Miko-Giedyk. Zdaniem autorki, kwestia wyrównywania szans edukacyjnych w środowisku wiejskim, jest ciągle problemem aktualnym i stanowi ważny aspekt współczesnego życia społecznego. Istotna rola w tym procesie przypisywana jest szkole wiejskiej oraz pracującym w niej nauczycielom, których powinno wspierać otoczenie społeczno-polityczne. Nauczyciel w szkole wiejskiej, zdaniem wspomnianej autorki, nadal musi być „ekspertem w wielu dziedzinach”, z uwagi na mniejszy dostęp dzieci ze środowisk wiejskich do różnych źródeł informacji, mogących zaspokoić ich potrzeby w zakresie kultury. Powinien być także sprzymierzeńcem społeczności wiejskiej, animatorem współpracy środowiskowej⁹.

Dane zawarte w literaturze przedmiotu pokazują, że czynnikami najsilniej różnicującymi szanse edukacyjne społeczeństwa są:

- wysokość dochodów oraz samoocena warunków materialnych rodzin,
- poziom wykształcenia rodziców,
- miejsce zamieszkania.

W odniesieniu do wymienionych czynników wyróżnić można bariery, które mogą istotnie utrudniać lub uniemożliwiać zaspokajanie potrzeb edukacyjnych danych grup społeczeństwa. Wśród typologii barier edukacyjnych obecnych w literaturze przedmiotu na uwagę zasługuje ta zaproponowana przez Mikołaja Kozakiewicza. Wyłonione przez autora czynniki, wpływające na szanse edukacyjne są mimo upływu lat aktualne do dziś, wśród nich wyróżniamy bariery:

- ekonomiczne,
- demograficzne,
- przestrzenne i regionalne,
- psychologiczne,
- ideologiczne,
- kulturowe,
- szkolno-oświatowe,
- związane z płcią¹⁰.

9 J. Miko-Giedyk, *Zróżnicowanie funkcjonowania szkół wiejskich a udział nauczycieli w wyrównywaniu szans edukacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2015, s. 57.

10 M. Szymański, *Społeczne bariery edukacji młodzieży wiejskiej*, [w:] *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, D. Waloszek, K. Wąż (red.), Zielona Góra 2002, s. 49.

Barierę edukacyjną, obecna są na każdym etapie kształcenia mieszkańców wsi. Barię ekonomiczną, wpływającą na gorsze szanse edukacyjne mieszkańców wsi, jest słaby rozwój obszarów wiejskich, wysoki stopień bezrobocia oraz niekorzystna sytuacja finansowa rodzin wiejskich. 18,5% ludności wiejskiej żyje na poziomie minimum egzystencji¹¹. Do najbardziej niekorzystnych obszarów należą tereny północnej i zachodniej Polski, na których zlokalizowane były PGR-y oraz tereny wschodniej i centralnej Polski, charakteryzujące się niekorzystną strukturą gospodarstw rolnych. Rodziny wiejskie, funkcjonujące na poziomie minimum socjalnego, nie są w stanie zapewnić swoim dzieciom dodatkowych płatnych zajęć, a także wyposażyć swoich domów w najnowsze media, ułatwiające dostęp do różnych źródeł wiedzy, tj. internet. W kontekście czynnika ekonomicznego, będącego jedną z barier edukacyjnych, istotnym jest nie tylko poziom dochodów mieszkańców wsi, ale też stan budżetów gmin wiejskich. W wielu gminach, szczególnie tych biednych, budżet nie pozwala na pokrycie podstawowych potrzeb szkół wiejskich, uniemożliwiając ich modernizację. Niektóre szkoły wiejskie nadal nie posiadają sal gimnastycznych lub boisk i odpowiedniego sprzętu do prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego, a ćwiczenia w ramach tego przedmiotu odbywają się na korytarzach w warunkach kompletnie do tego nie przystosowanych. Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, „oddanie szkół gminom jako ich obowiązku było bardziej spychotechniką nędzy niż popieraniem przez państwo społeczności lokalnej”¹². Dodatkowo sytuację tę utrudnia wprowadzone od 2000 roku naliczanie subwencji oświatowej na ucznia w gminach wiejskich. Pogłębiło ono różnicę pomiędzy rzeczywistymi kosztami prowadzenia oświaty a wysokością kwot, przekazywanych z budżetu państwa. Trudna sytuacja ekonomiczna gmin, spowodowana obciążeniem w postaci wydatków na oświatę, skutkowałą zamykaniem szkół. W najgorszej sytuacji znalazły się szkoły wiejskie w ubogich regionach i w biednych gminach, zmuszonych ograniczać wydatki na edukację. W ten sposób likwidacji uległo ponad 3,5 tys szkół wiejskich. Sytuację tę pogłębia również niż demograficzny i związany z nim spadek liczby urodzeń, a także migracje ludności wiejskiej do miast, często w poszukiwaniu pracy.

Istotnymi przyczynami zmniejszającymi szanse edukacyjne dzieci z terenów wiejskich są czynniki przestrzenne i regionalne, a wśród nich ważnym jest możliwość dotarcia do szkoły. Odległość do szkoły, którą pokonują uczniowie na wsi, jest często

11 Dane GUS za rok 2004, *Warunki życia ludności w 2004 r.* Warszawa 2006, s. 196.

12 Z. Kwieciński, *Problemy i kierunki zmian oświaty na/dla wsi, Zarys programu nad problematyką młodzieży wiejskiej*, [w:] K. Rubacha (red.), *Wokół szkoły i edukacji.. Syntezy i refleksje*, Toruń 1998, s. 12.

dwukrotnie większa od tej, pokonywanej przez uczniów w miastach. Odległość od 5 do 10 km musi pokonywać 56 038 uczniów w miastach i aż 122 247 uczniów z terenów wiejskich. W odległości o ponad 10 km od szkoły mieszka 19 847 uczniów z miast i 37 670 uczniów ze wsi¹³. Przy czym pokonywanie jej przez uczniów w miastach jest znacznie łatwiejsze z powodu dobrze rozbudowanej sieci komunikacji miejskiej. Inaczej jest na wsi, gdzie do dyspozycji uczniów pozostaje jedynie szkolny bus, który nie zawsze dociera do wszystkich często odległych miejsc. Wówczas dziecko, aby dotrzeć do miejsca, z którego dojeżdża bus, musi pokonać odległość najczęściej pieszo, bez względu na warunki atmosferyczne. Podobnie przedstawia się sytuacja powrotu dziecka ze szkoły. Często musi ono czekać, aby szkolny bus po zajęciach zabrał całą dojeżdżającą grupę. Mniej korzystne dla dzieci i młodzieży z terenów wiejskich są również warunki nauki w szkołach. Uboższa infrastruktura, (mniejsza liczba pracowni przedmiotowych i sal gimnastycznych), sprawia, że warunki nauki w szkołach wiejskich są na niższym poziomie w porównaniu ze szkołami w miastach. Mniejsze szanse dotyczą także dostępu do zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, socjoterapeutycznych, pomocy materialnej oraz diagnozy, która często bywa spóźniona ze względu na brak dostępu do placówek, zajmujących się pomocą psychologiczno-pedagogiczną. I. Chrzanowska powołując się na dane *Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*, podaje że w niektórych środowiskach wiejskich zajęcia pozalekcyjne w ogóle się nie odbywają¹⁴. Szczególnie trudna jest sytuacja dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo i zaniedbanych. Niska świadomość rodziców w połączeniu z brakiem dostępu do fachowej pomocy, powoduje znaczne obniżenie szans kształcenia w toku realizacji obowiązku szkolnego.

Chrzanowska, jako zaniedbane obszary edukacji na terenach wiejskich wymienia: edukację przedszkolną, mniejsze szanse kształcenia w toku realizacji obowiązku szkolnego, ograniczony dostęp do kształcenia na poziomie wyższym oraz nierozwiązany problem edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹⁵.

Edukacja przedszkolna w Polsce nie jest obowiązkowa. Z różnych przyczyn nie obejmuje swym zasięgiem wszystkich dzieci. Podstawową trudność stanowi niełatwy dostęp do edukacji przedszkolnej, związany z miejscem zamieszkania i sytuacją ekonomiczną rodziny oraz przekonanie o potrzebie tego typu działań. Od początku lat dziewięćdziesiątych po przejęciu przedszkoli przez samorządy, odnotować można wyraźny spadek ich liczby.

13 *Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007-2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007, s. 52.

14 I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary...*dz. cyt., s. 109-123.

15 Tamże.

Szczególnie widoczne stało się to na obszarach wiejskich, gdzie ogółem w latach dziewięćdziesiątych zlikwidowano co trzecie przedszkole. Podstawową przeszkodą, uniemożliwiającą utrzymanie większej liczby placówek przedszkolnych, jest trudna sytuacja samorządów, które wydają na ich prowadzenie znaczącą część wydatków bieżących ze środków własnych. Istotną sprawę stanowi też trudna sytuacja finansowa mieszkańców wsi, która często uniemożliwia im pokrycie kosztów, związanych z uczęszczaniem ich dziecka do przedszkola. Autorka przytacza dane zawarte w *Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki*¹⁶, z których wynika, że do przedszkoli uczęszcza 8% dzieci wiejskich w wieku 3 lat (w miastach 23%), 13% czterolatków (w miastach 33%) i 22% pięciolatków (w miastach 41%). Zaniedbania te mają swoje odzwierciedlenie w niskim poziomie gotowości szkolnej. Zdaniem Barbary Wilgockiej-Okon, dostępność do edukacji przedszkolnej uwarunkowana jest miejscem zamieszkania. Obszary, w których jest on utrudniony lub go brak, wpływa na poziom gotowości szkolnej dziecka. Z danych przedstawionych przez Wilgocką-Okon wynika, że ok. 81% sześciolatków z miast i jedynie 26% ze wsi prezentuje wysoki poziom gotowości do realizacji obowiązku szkolnego. Różnice te są widoczne nie tylko w rozwoju umysłowym, ale również w rozwoju społecznym. Blisko 1/3 dzieci ze środowisk wiejskich wykazuje niedojrzałość w kontaktach z najbliższym otoczeniem. Uczestnictwo w edukacji przedszkolnej wywiera korzystniejszy wpływ na dzieci ze środowisk wiejskich w porównaniu z ich rówieśnikami z miast. Stanowi to jasny dowód na to, że ograniczenie dostępu do placówek edukacyjnych we wczesnym okresie rozwoju w środowisku wiejskim, stwarza sytuację zagrażającą prawidłowemu rozwojowi dziecka¹⁷.

16 *Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007-2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007, s. 56.

17 B. Wilgocka-Okon, *Gotowość szkoły czy gotowość dziecka?*, „Wychowanie w przedszkolu” 2000, nr 1.

Oprócz utrudnionego dostępu do edukacji przedszkolnej ograniczony jest także dostęp do kształcenia na poziomie wyższym. Powodem tego jest niewątpliwie odległość ośrodków edukacyjnych, oferujących swoje usługi od miejsca zamieszkania. Brak rozbudowanej sieci komunikacji na terenach wiejskich również utrudnia ten dostęp. Korzystanie z burs, internatów i akademików stanowi przeszkodę ekonomiczną w postaci niskich dochodów lub braku środków przeznaczonych na ten cel w budżecie rodziny. Innym powodem jest niska świadomość rodziców dotycząca potrzeb edukacji dla ich dzieci na poziomie wyższym. Często niski poziom wykształcenia rodziców, przekłada się na brak aspiracji i dążenia do podniesienia poziomu wykształcenia u dzieci. Kolejnym ograniczeniem jest brak dostępu do źródeł kultury, który nie występuje w miastach.

Szczególnie trudną sytuację mają osoby niepełnosprawne, zamieszkałe na terenach wiejskich. Powołując się na analizy statystyczne, I. Chrzanowska wykazuje, że sytuacja osób niepełnosprawnych jest szczególnie trudna ze względu na brak edukacji, dostosowanej do ich potrzeb. Niewielka liczba specjalistycznych szkół, poradni i innych placówek powoduje, że dzieci niepełnosprawne z terenów wiejskich, mając ograniczony dostęp do tych placówek, zmuszone są do korzystania z tych powszechnie dostępnych, w których często brak jest specjalistycznej opieki, środków dydaktycznych, programów nauczania dostosowanych do potrzeb dzieci z różnego typu niepełnosprawnościami oraz specjalistów, mogących udzielić stosownego wsparcia. Zagadnienie przygotowania szkół wiejskich do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi jest tematem słabo zaznaczonym w literaturze przedmiotu. Niewiele można znaleźć opracowań naukowych, podejmujących tę tematykę. W środowisku wiejskim rzadko świadczona jest specjalistyczna pomoc dla rodziny dziecka niepełnosprawnego. Dzieci niepełnosprawne, pozbawione specjalistycznej opieki i edukacji dostosowanej do ich potrzeb i możliwości oraz braku ofert edukacyjnych tracą szanse na udział w edukacji ponadpodstawowej, co znacznie ogranicza ich późniejsze możliwości uzyskania zatrudnienia. Ciągłe statystyki są niezmiennie w kwestii dostępu do szkolnictwa średniego i wyższego dla osób niepełnosprawnych ze środowisk wiejskich. Z badań prowadzonych przez Włodzimierza Piątkowskiego i Antoninę Ostrowską, wynika że wśród wiejskich dzieci niepełnosprawnych było trzykrotnie więcej takich, które z powodu posiadanych ograniczeń nie miały możliwości uczenia się w ogóle (20,5% do 7,6%). Natomiast spośród tych, które się uczyły, przed ukończeniem 16 - tego roku życia naukę przerwało 48,9% osób wychowujących się na wsi i 33,3% w mieście. Autorzy zwracają również uwagę na mniejsze możliwości zdobycia

jakiegokolwiek zawodu czy kwalifikacji przez osoby niepełnosprawne na wsi. Zawodu uczyło się 35,4% populacji wiejskiej i 58,3% populacji miejskiej¹⁸. Kształcenie młodzieży niepełnosprawnej na wsi kończy się zazwyczaj na etapie szkoły gimnazjalnej. Dalsza nauka w szkole średniej czy wyższej uczelni, w większości przypadków jest poza zasięgiem finansowym ich rodziców, którzy z powodu braku środków nie są w stanie pokrywać kosztów dojazdów do placówek szkolnych, oddalonych od miejsca zamieszkania. Z uwagi na przeważnie trudną sytuację materialną rodzin osób niepełnosprawnych, jak i ich samych, często pozbawione są one dostępu do kultury (kino, teatr, biblioteka). Odległość od ośrodków wielkomiejskich, gdzie zlokalizowana jest większość instytucji rehabilitacyjnych, diagnozujących oraz urzędów i szpitali, brak środków transportu lub niedostosowany transport publiczny, stanowią barierę w dostępie do leczenia, kultury i sfery publicznej.

Środowisko wiejskie jako społeczność lokalna zależy też od wielu czynników demograficzno-ekonomicznych. Znaczące dla poziomu życia jego mieszkańców jest z pewnością położenie wsi względem ośrodka wielkomiejskiego. Jego bliskość zwiększa szanse mieszkańców wsi na znalezienie zatrudnienia, specjalistyczną pomoc medyczną, dostęp do szkolnictwa średniego i wyższego oraz szeroko pojętej kultury (kina, teatru, biblioteki, galerie sztuki). Nie bez znaczenia jest wielkość i zamożność wsi, ilość zakładów mogących dać pracę jej mieszkańcom oraz stan zamożności jej mieszkańców. Niewątpliwie wszystkie te czynniki wpływają na sytuację osób niepełnosprawnych. Brak wsparcia ze strony rodziny, jak i środowiska lokalnego przyczynia się do znacznego ograniczenia możliwości rozwoju osób niepełnosprawnych. Niezadowalające jest również wsparcie udzielane przez władze samorządowe. Ograniczone budżety gmin i brak innych dochodów powodują, że środki przeznaczone na rozwój infrastruktury edukacyjnej i rehabilitacyjnej dla dzieci niepełnosprawnych, są znikome i nie zaspokajają ich potrzeb. Poważną przeszkodę dla osób niepełnosprawnych stanowi odległość wsi od ośrodka wielkomiejskiego. Analiza sytuacji życiowej osób niepełnosprawnych na wsi wskazuje na istnienie wielu niekorzystnych i ciągle pogłębiających się zjawisk. Zdaniem W. Piątkowskiego i A. Ostrowskiej niekorzystna sytuacja osób niepełnosprawnych żyjących na wsi, w porównaniu z tą samą grupą osób żyjących w miastach ulega jeszcze zwielokrotnieniu powodując, że niepełnosprawni mieszkańcy wsi podlegają w wyraźny sposób marginalizacji społecznej. Ich „elementarne

18 A. Ostrowska, J. Sikorska, *Różnice między sytuacją życiową niepełnosprawnych na wsi i w mieście*, [w:] W. Piątkowski, A. Ostrowska (red.), *Niepełnosprawni na wsi*, Wyd. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1994, s. 75.

potrzeby nie są zaspokajane w wystarczający sposób. Nie są dostatecznie rehabilitowani, nie posiadają ułatwiających codzienne życie pomocy technicznych. Ich poziom edukacji jest niski, a gospodarstwa – już obecnie uboższe niż w mieście – podlegają pauperyzacji”¹⁹. Niedostateczne działanie instytucji publicznych na rzecz osób niepełnosprawnych na wsi jest widoczne w różnych sferach życia. Sytuacja finansowa osób niepełnosprawnych na wsi w istotny sposób utrudnia lub wręcz uniemożliwia aktywne i samodzielne podejście do przewyższania ograniczeń, wynikających z niepełnej sprawności, czego wynikiem są niewielkie oczekiwania i aspiracje tej grupy osób.

Wszystkie z wymienionych barier, w mniejszym lub większym stopniu, przyczyniają się do tego, że dzieci i młodzież wiejska w porównaniu z ich rówieśnikami z miast, mają gorsze szanse edukacyjne. Zadanie wyrównywania tych szans w znaczącej mierze przypada szkole wiejskiej, która stanowi bardzo ważny element lokalnej infrastruktury i środowiska. Zagadnienie to zostanie podjęte w kolejnym podrozdziale stanowiąc temat dalszych rozważań dotyczących roli szkoły wiejskiej w środowisku lokalnym.

6.2. Szkoła wiejska jako element środowiska lokalnego

*„Szkoła jest systemem
społecznym uczniów i nauczycieli (...)
Miarą wartości szkoły nie jest jednak
jej wartość mierzona kryteriami „szkolnymi”,
lecz jej wartość mierzona kryteriami „życiowymi”
Jan Szczepański*

Szkoła, jako instytucja społecznego kształcenia i wychowania, ma za zadanie zapewnić każdej jednostce odpowiednie warunki rozwoju, będąc nośnikiem wartości, miejscem doświadczeń i nabywania wiedzy, poznawania siebie i świata. Toteż słuszne wydaje się stwierdzenie Władysławy Dejnarowicz, że „szkoła jest organizacją stworzoną przez ludzi dla ludzi, a głównym jej zadaniem jest stworzenie optymalnych warunków do ukierunkowanego rozwoju młodego człowieka”²⁰. Zdaniem Czesława Banacha: „Szkoła – to cenne urządzenie społeczne, to układ społeczny o znacznej trwałości, ale wymagający ciągłej

¹⁹ A. Ostrowska, J. Sikorska, *Różnice między sytuacją...* dz. cyt., s. 84.

²⁰ W. Dejnarowicz, *Organizacja pracy uczniów w procesie edukacyjnym w szkole*, [w:] J. Tudrej (red.), *Organizacja i zarządzanie w oświacie*, WSP, Częstochowa 1996.

diagnozy założonych i realizowanych funkcji”²¹.

Szkoła pełni w społeczeństwie bardzo istotną rolę. Jest instytucją, która przygotowuje do życia w społeczeństwie ludzi dorosłych, która ma wdrażać do kierowania własnym rozwojem. Jest systemem bardzo złożonym, otwartym, pozostającym w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem i nie może istnieć bez tych kontaktów. Jest instytucją oświatowo-wychowawczą, zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów²². Stanowi też nieodłączną część systemu edukacji, który współcześnie definiowany jest w ogólnym ujęciu, jako struktura umożliwiająca zapewnienie efektywnej edukacji, prowadzonej do osiągnięcia celów zgodnych z rzeczywistymi potrzebami edukacyjnymi grupy, dla której został stworzony. W szerokim rozumieniu na system edukacji składają się zarówno instytucje powołane do kształcenia, wychowania i opieki, jak i polityki edukacyjnej, administracja (porządkująca w specyficzny sposób instytucje edukacyjne i rozdzielająca środki finansowe), struktura nauczania (obejmująca poziomy edukacji, populację uczniów i nauczycieli, programy, style i metody nauczania) oraz służby wspierające działalność systemu, np. opieka psychologiczna, społeczna lub zdrowotna²³. W wąskim znaczeniu system edukacji utożsamiany jest z systemem szkolnym, na który składa się „ogół szkół i przedszkoli wraz z nauczycielami, uczniami, programami, bazą lokalowo-terenową i wyposażeniem oraz ogół związków z administracją szkolną, instytucjami finansującymi szkoły i innymi instytucjami społecznymi oraz kulturalnymi”²⁴. Wśród definicji systemu szkolnego najczęściej wyodrębnia się aspekty instytucjonalne. Jan Szczepański przez system szkolny rozumie „układ szkół od przedszkoli do studiów podyplomowych”. Według Tadeusza Wilocha, system szkolny to „swoisty układ instytucji powołany do realizacji celów pedagogicznych jakiegoś kraju”²⁵. Powyższe definicje w pełni nie oddają obrazu szkoły. Aby w sposób bardziej wyczerpujący omówić miejsce szkoły w systemie edukacji i społeczeństwie, postaram się przeanalizować pełnione przez nią funkcje.

Szkoła pełni wobec uczniów funkcje: kształcącą, wychowawczą, społeczną,

21 Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji przemiany i perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 97.

22 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 398.

23 M. Cyłkowska – Nowak, *Główne tendencje w zakresie struktur i funkcjonowania systemów edukacyjnych na świecie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t.2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 367.

24 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 393.

25 M. Szymański, *System szkolny*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacyjna, Warszawa 1993, s.750.

opiekuńczą i kulturalną.

W literaturze przedmiotu autorzy najczęściej przypisują szkole **funkcję kształcącą**. Niewątpliwie jest ona bardzo istotna, bowiem – jak słusznie wskazuje Jan Szczepański – szkoła jest instytucją przekazującą uczniom wiedzę naukową i nauczającą metodami naukowymi, według spójnej teorii pedagogicznej i psychologicznej. To właśnie w szkole dziecko uczy się naukowej interpretacji swoich spostrzeżeń i doświadczeń życiowych. Wiedza wyniesiona ze szkoły pozostaje na całe życie jako zbiór zasad o ludziach i świecie. Szkoła stara się też przygotowywać do udziału i funkcjonowaniu w społeczeństwie, uspołecniając swoich wychowanków poprzez realizację społecznie uznanego ideału wychowawczego stanowiącego punkt odniesienia w dorosłym życiu²⁶. Funkcję kształcącą przypisuje szkole także Henryk Smarzyński, który określa ją mianem funkcji dydaktycznej, przez którą rozumie nowoczesne nauczanie, wprowadzające ucznia w prawidłowy, samodzielny proces poznawczy – trójstopniowy, który obejmuje poznanie: zmysłowe, myślowe i empiryczne²⁷. Jednocześnie dodaje, że aby proces ten przebiegał prawidłowo, nauczyciela obowiązują podstawowe zasady nauczania, (poglądowości, aktywności, stopniowania trudności, zespołowego nauczania i indywidualizowania). Obok funkcji kształcącej szkole przypisuje się również **funkcję wychowawczą**. Samo jednak jej rozumienie jest różne u różnych pedagogów. Smarzyński nazwę „funkcja wychowawcza” zastąpił terminem „funkcja pedagogiczna” i określa ją jako wychowanie ucznia przez pracę i przygotowanie zawodowe do życia. Funkcję wychowawczą, w porównaniu z funkcjami: kulturalną, społeczną, dydaktyczną i aksjologiczną, sam autor uważa za kluczową i nadrzędną. Jej realizację proponuje poprzez organizowanie zajęć i prac szkolnych, które ukształtują u dziecka obowiązkowość, karność, poczucie odpowiedzialności, dokładność w wykonywaniu wyznaczonych czynności i samokontrolę. Podstawową metodą wychowania staje się tu praca (u młodszych dzieci są to zabawy z elementami pracy, u starszych – praca na warsztatach)²⁸. Funkcja pedagogiczna, według Smarzyńskiego, dotyczy wychowania rozumianego raczej jako adaptacja do zaistniałych warunków czy danej rzeczywistości. Autor nie wspomina o kreowaniu czy zmienianiu tej rzeczywistości. Szkoła ma przygotować (wychowywać) do życia w zespole, natomiast nie ma w tej koncepcji miejsca na rozwijanie własnej osobowości czy kierowania swoim rozwojem. Dla Mieczysława Łobockiego funkcja

26 J. Szczepański, *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania t. 2, Szkoła*, Wyd. PWN, Warszawa 1995, s. 57.

27 H. Smarzyński, *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, PWN Warszawa - Kraków 1987, s. 57.

28 Tamże, s. 54-57.

wychowawcza to kształtowanie postaw uczniów wobec rzeczy, ludzi, norm i wartości²⁹. W ostatnich latach dzięki postępowi myśli pedagogicznej, zaobserwować można zwrot ku jednostce, ku kreowaniu jej twórczej osobowości. Ten kierunek zmian znalazł również swoje odzwierciedlenie w postaci nowego rozumienia funkcji wychowawczej w szkole. Nowe spojrzenie reprezentuje m.in. Anna Brzezińska, która zwraca uwagę na istotną rolę szkoły w przygotowaniu jednostki do samodzielnego kierowania własnym życiem, rozwojem, do zdobywania wiedzy autokreacyjnej na bazie indywidualnych możliwości³⁰. Według wspomnianej autorki, szkoła powinna przygotowywać do pracy nad sobą, samorealizacji w ciągu całego życia.

Przez niektórych autorów wyraźnie akcentowana jest również **funkcja społeczna**. Przez Smarzyńskiego rozumiana jest jako przygotowanie do prawidłowego życia w grupie³¹. Inni autorzy natomiast nie wydzielają tej funkcji jako samodzielnie istniejącej - mieści się ona w zakresie funkcji wychowawczej (zob. Brzezińska, Suchodolski, Łobocki). Mówiąc o funkcji społecznej szkoły, przywołam również stanowisko Stanisława Kowalskiego, który podkreśla społeczny charakter procesu wychowawczego. Proces wychowania polega na uspołecznieniu się jednostki przez włączanie się z wiekiem w coraz liczniejsze i bardziej skomplikowane pod względem wpływów wychowawczych grupy społeczne, wchodzenie w tych grupach w role społeczne³². Kolejną jest **funkcja opiekuńcza**, która polega na zaspokajaniu podstawowych potrzeb, niezbędnych dla prawidłowego rozwoju fizycznego i psychospołecznego uczniów³³. Działalność opiekuńcza szkoły ma na celu zapewnienie uczniom optymalnych warunków wszechstronnego rozwoju. Pozwala to na zwiększenie szans edukacyjnych i uczestnictwa w kulturze dzieciom, żyjącym w niepełnowartościowym środowisku rodzinnym lub lokalnym. Szkoła jako instytucja przygotowująca do życia, oprócz wprowadzania swoich uczniów w świat nauki, nie może zaniedbać również wprowadzania ich w kulturę. Dlatego w literaturze przedmiotu autorzy wyróżniają również **funkcję kulturalną**. Oznacza ona wprowadzenie wychowanków w świat wartości kulturalnych, uczenie ich rozumienia i korzystania z nich w życiu. W rozumieniu Smarzyńskiego, polega na zrównaniu kultury technicznej z kulturą humanistyczną poprzez dynamiczny wpływ obu kultur na osobowość ucznia w szkole poprzez literaturę i sztukę.

29 M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Wyd. Impuls, Kraków 2010, s. 306.

30 A. Brzezińska, *W obronie indywidualizacji w wychowaniu*, „Życie Szkoły” 1990, nr 4.

31 H. Smarzyński, *Szkoła jako...* dz. cyt., s. 48-51.

32 S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.

33 M. Łobocki, *Teoria wychowania ...* dz. cyt.

Wielofunkcyjność szkół wiejskich oraz ich ważna rola w lokalnym życiu społecznym powodują, że oprócz funkcji edukacyjnej wobec uczniów pełni ona wiele funkcji pozaedukacyjnych ważnych w rozwoju wsi. Jedną z tych funkcji jest kreowanie kapitału ludzkiego poprzez oddziaływanie na postawy i aktywność mieszkańców, wzbogacanie wiedzy i integrowanie społeczności lokalnej. Nie tylko nagromadzone w szkole zasoby materialne są warunkiem sukcesu, ale przede wszystkim ludzie, ich przedsiębiorczość, skłonność do organizowania się i współdziałania. Motorem rozwoju szkół są jednak nauczyciele. Efektywne zarządzanie kapitałem społecznym wymaga zidentyfikowania jego składników, czyli tego, co tkwi w nauczycielach – ich kapitału ludzkiego, a więc ich wiedzy, doświadczenia, kompetencji oraz tego, na co wpływa ich działanie, umiejętności współpracy w grupie, dążenia do osiągnięcia sukcesu w postaci edukacji dzieci. Z tak pojmowanym kapitałem ludzkim wiąże się kapitał społeczny, który James Coleman zdefiniował jako aspekt struktury społecznej, tworzącej wartości i ułatwiającej działanie jednostek w ramach tej struktury. Jako elementy kapitału społecznego Coleman wyróżnił zaufanie społeczne, wartości i normy społeczne oraz sieć kontaktów. W ujęciu Coleman, kapitał społeczny powstaje w relacjach między jednostkami i grupami, a nie dzięki samej jednostce oraz ma charakter dobra publicznego, nie jest przypisany jednostce, ale stanowi własność całej zbiorowości³⁴. „Występuje tam, gdzie istnieje dobrze rozwinięta, ukorzeniona i ucieleśniona w formie codziennych nawyków i reguł interakcyjnych kultura obywatelska oparta na zaufaniu i tolerancji”³⁵. Pomimo, że kapitał społeczny jest zasadniczo ubocznym produktem działań celowych, to pewne struktury są tworzone celowo. Przykładem takiej formy kapitału społecznego mogą być organizacje powołane w określonym celu, które swym działaniem przyczyniają się do realizacji dobra publicznego, np. stowarzyszenia rodziców przy szkole, które stanowią nie tylko kapitał społeczny dla rodziców, którzy je założyli, ale także dla szkoły i społeczności lokalnej. Kapitał społeczny jest zatem strukturą, którą można wykorzystać dla dobra jednostek, ponieważ wytwarza korzystne dla nich warunki. W takim ujęciu jest on pojęciem towarzyszącym pojęciu kapitału ludzkiego. Przy czym o ile kapitał społeczny to użyteczne cechy struktury, o tyle kapitał ludzki to cechy jednostki, które da się

34 Podaję za: M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskólska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, M. Marciniak (red.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla*, Wyd. Impuls, Kraków 2011, s.19.

35 Podaję za : M.. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia,procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. t.4., GWP, Gdańsk 2008, s. 206.

efektywnie wykorzystać³⁶. W opinii Piotra Mikiewicza „, edukację formalną traktuje się jako narzędzie kształtowania kapitału ludzkiego – budowania kompetencji, umiejętności, wiedzy”³⁷. Natomiast kapitał ludzki zgromadzony w szkole jest podstawą tworzenia kapitału społecznego w postaci budowania zaufania społecznego, sieci powiązań instytucjonalnych, niezbędnych dla prawidłowego zabezpieczenia potrzeb ucznia niepełnosprawnego oraz przekazywania norm i wartości, służących budowaniu idei społecznej integracji. Ze względu na specyficzną strukturę wsi kapitał społeczny jest tworzony przez sieć powiązań oddolnych, w których znaczącą rolę odgrywa szkoła wiejska, która jest częścią społeczności lokalnej, ale jest także elementem struktur działania szerszego układu społecznego. Oprócz tego, że społeczności lokalne są złożone same w sobie, to ponadto podlegają uwarunkowaniom szerszych układów społecznych. W perspektywie bioekologicznej teorii systemów Urie Bronfenbrennera³⁸ szkoła wiejska osadzona w środowisku lokalnym, -mikro podlega działaniom szeregu czynników o charakterze ściśle lokalnym, tj. cechy społeczności, gminy, powiatu. Nie są to jednak jedyne czynniki bowiem na jej funkcjonowanie mają również wpływ czynniki regionalne -mezo, krajowe -egzo oraz cywilizacyjne -makro. Bronfenbrenner ujmuje społeczne środowisko rozwoju człowieka jako układ wzajemnie zależnych od siebie podsystemów, które określa obrazowo mianem „mieszczących się jeden w drugim jak rosyjskie lalki-matryoski”³⁹. Teoria ta uwzględnia aktywną rolę człowieka w budowaniu i przekształcaniu środowiska. W świetle wspomnianej teorii wyróżniamy cztery systemy tworzące środowisko. Są to: mikrosystem (środowisko najbliższe: rodzina, szkoła, rówieśnicy i wszelkie relacje między nimi), mezosystem (środowisko, w którym tkwią podmioty mikrosystemu: środowisko zawodowe, kulturowe, towarzyskie rodziców ma ono znaczenie dla interakcji nawiązywanych z dzieckiem w ramach mikrosystemu), egzosystem (środowiska: społeczności lokalnej, całego społeczeństwa i wymiarze ogólnoswiatowym, które oddziałują na systemy, wchodzące w ich skład) i makrosystem (środowisko najszersze, kulturowe, tworzące wzorce oraz zasady postępowania)⁴⁰. Ostatni z wyróżnionych przez

36 P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*, Wyd. Naukowe PWN SA, Warszawa 2016, s. 283-284.

37 Tamże, s. 298.

38 Początkowa nazwa teorii systemów ekologicznych (ecological systems theory) została zmieniona przez Bronfenbrennera na bioekologiczna teoria systemów (bio-ecological systems). W literaturze jednak można często spotkać jej pierwotną wersję, zob. I. Chrzanowska. *Pedagogika specjalna Od tradycji do współczesności*, Wyd. Impuls, Kraków 2015, s. 49-50.

39 U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1979, Podają za: A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 187.

40 I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009, s. 49.

Bronfenbrennera systemów to chronosystem⁴¹. Dotyczy on czasowego wymiaru doświadczeń osoby wyznaczonych przez czynnik historyczny (np. kryzys gospodarczy, zmiana ustrojowa, postęp techniczny)⁴². Miejsce, w którym osoby mogą nawiązywać bliskie relacje, Bronfenbrenner nazywa siedliskiem. Opierając się na wspomnianej teorii, szkołę potraktowano jako siedlisko rozwoju, w którym dziecko nawiązuje relacje z rówieśnikami, nauczycielami oraz innymi osobami, odgrywającymi aktywną rolę w przekształcaniu środowiska do potrzeb dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, udzielaniu wsparcia temu dziecku i jego rodzinie oraz nauczycielom z nim pracującym. Za system -mikro uznano klasę szkolną. System -mezo stanowią działania wewnętrzne szkoły, prowadzone na rzecz normalizacji sytuacji dziecka niepełnosprawnego oraz udzielania wsparcia społecznego dziecku, jego rodzinie i nauczycielom zatrudnionym w szkole wiejskiej. System -egzo stanowi współpraca szkoły z instytucjami zewnętrznymi, udzielającymi wsparcia uczniowi z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, jego rodzinie i nauczycielom, tj. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, terapeuci, Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej, służba zdrowia, ośrodki metodyczne. Natomiast system -makro to działania na poziomie władz państwowych, i lokalnych, tj. Ministerstwo Oświaty, Urząd Gminy, Kuratorium Oświaty i instytucje pozarządowe, których wytyczne w postaci aktów prawnych i rozporządzeń regulują i wspomagają pracę szkół wiejskich. Działania makrosystemu mogą wspomagać działanie mikrosystemu.

Wszystkie szkoły w polskim systemie edukacji dzielą się na szkoły publiczne, zakładane, prowadzone i finansowane są przez jednostki samorządu terytorialnego – gminy - oraz na szkoły niepubliczne, stowarzyszeniowe, tworzone i kierowane przez osoby prawne, fizyczne lub stowarzyszenia. W polskim systemie edukacji w zdecydowanej mierze przeważają szkoły publiczne pozostawiając w mniejszości szkoły niepubliczne, stwarzające szczególnie sprzyjające „warunki do poszerzania oferty kształcenia i wychowania instytucjonalnego oraz podnoszenia ich jakości”. Ponadto szkoły ze względu na ich usytuowanie dzielimy na miejskie, miejsko-wiejskie – położone na terenie określanym jako miasto-gmina oraz wiejskie. Z uwagi na to, że przedmiotem rozważań niniejszej pracy są ogólnodostępne podstawowe szkoły wiejskie, dalsze rozważania dotyczyć będą właśnie tej

41 Wyróżniony i włączony do wspomnianej teorii przez Bronfenbrennera najpóźniej. U. Bronfenbrenner, *The Biosociological Theory of Human Development*, [w:] *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, Thousand Oaks, Sage Publications 2005, za: I. Chrzanowska, *Pedagoika specjalna...dz. cyt.*, s. 51.

42 H. R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, przekł. R. Andruszko, Wyd. UJ, Kraków 2010.

grupy szkół.

W roku szkolnym 2011/2012 aż 69,39% szkół podstawowych w Polsce zlokalizowanych było na terenach wiejskich. Naukę w nich pobierało 40,24% uczniów. Realizacja zadań oświatowych na terenach wiejskich ma swoją specyfikę. Inna bowiem jest rola szkoły w mieście czy małym miasteczku, inna natomiast na terenach wiejskich.

Szkoła to jedna z najważniejszych instytucji w wiejskim środowisku lokalnym, która nie tylko pełni rolę miejsca edukacji, ale również ośrodka rozwoju wsi. Jest miejscem wydarzeń kulturalnych, sportowych oraz stanowi miejsce spotkań mieszkańców. W sytuacji zaniku innych instytucji kultury i oświaty na wsi rola szkoły staje się szczególna, bowiem staje się ona jedyną instytucją kultury umiejscowioną w lokalnej społeczności. Zazwyczaj społeczność wiejska jest silnie związana ze „swoją” szkołą, ponieważ często była ona budowana i remontowana wspólnymi siłami jej mieszkańców. Obecnie w wielu wsiach szkoła jest ostatnim publicznym budynkiem, w którym odbywają się wydarzenia kulturalne, sportowe i rozrywkowe. Budynek szkolny, poza przypisaną mu funkcją edukacyjną, służy również jako miejsce schronienia podczas klęsk żywiołowych, pełni funkcję lokalu wyborczego oraz jest miejscem spotkań z władzami.

Zadania wyznaczone samorządom gminnym w zakresie prowadzenia i finansowania oświaty na wsi nie należą do łatwych. Szczególnie trudne są decyzje dotyczące likwidacji szkół na wsi, gdzie społeczność lokalna traci często ostatnie miejsce spotkań, rozrywek i edukacji. W przeciwieństwie do miasta gdzie w sytuacji likwidacji jednej szkoły, w pobliżu zlokalizowana jest kolejna szkoła, a ofertę kulturalną zapewniają inne instytucje, znajdujące się w niedalekim sąsiedztwie. Z danych uzyskanych przez Federację Inicjatyw Oświatowych wynika, że w latach 1999-2013 zlikwidowano ok. 4,5-5 tys. szkół podstawowych, z czego większość stanowiły małe szkoły wiejskie⁴³. Przekazanie szkół samorządom spowodowało poważne negatywne skutki dla jakości wiejskiego szkolnictwa. Zmiany, jakie zaszły w tym zakresie w oświacie, przyczyniły się zdaniem autora do utrzymania dystansu pomiędzy szkolnictwem w mieście i na wsi poprzez utratę „jedynej, działającej na ich terenie, instytucji realizującej szeroko rozumianą działalność kulturalną”⁴⁴. Głównymi przyczynami likwidacji szkół są tendencje demograficzne oraz sytuacja ekonomiczna oświaty na wsi. Za likwidacją szkół przemawiają:

43 A. Kozińska-Bałdyga, *Nowe organy prowadzące wiejskie szkoły*, [w:] E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Mała szkoła – problem czy szansa?*, ORE, Warszawa 2015, s. 14.

44 J. Domalewski, *Typologia gmin wiejskich pod kątem widzenia sytuacji oświatowej*, [w:] A. Rosner (red.), *Wiejskie obszary kumulacji barier rozwojowych*, IRWiR PAN, Warszawa 2002, s. 112.

- względy ekonomiczne⁴⁵,
- niekorzystne prognozy demograficzne,
- niż demograficzny powodujący niewykorzystanie infrastruktury szkoły,
- zły stan techniczny placówek oświatowych na wsi,
- problemy związane z siecią komunikacji na obszarach wiejskich,
- słabe wyniki nauczania w niektórych szkołach publicznych na wsi,
- klęski żywiołowe powodujące zniszczenia szkół,
- środki otrzymane z likwidacji szkół przeznaczane są na doposażanie istniejących szkół⁴⁶.

Natomiast argumenty przemawiające przeciw likwidacji szkół wiejskich, są następujące:

- szkoły w środowisku wiejskim pełnią funkcję ośrodków kultury wspomagania rozwoju dzieci oraz inteligencji społecznej,
- zapobieganie dezorganizacji życia dzieci i utraty więzi społecznych,
- dzieci nie muszą dojeżdżać do oddalonych szkół,
- mniejsza liczba uczniów w szkole zapobiega anonimowości, ułatwia diagnozowanie dzieci oraz indywidualną pracę z uczniem,
- wysoki poziom merytoryczny i wsparcie instytucji środowiska lokalnego,
- większe poczucie bezpieczeństwa wśród uczniów,
- więzi społeczności lokalnej ze szkołą (budowa i remonty wspólnymi siłami),
- lepsza współpraca pomiędzy uczniami, nauczycielami i rodzicami oraz środowiskiem lokalnym,
- większa możliwość diagnozowania i wspomagania rozwoju dziecka⁴⁷.

W obronie utraty szkoły wiejskiej lokalna społeczność zawiązuje stowarzyszenia przejmujące i prowadzące małe szkoły⁴⁸ jako organizacje pozarządowe, inne niż jednostki

45 Ograniczone środki na oświatę, zwiększająca się dysproporcja pomiędzy subwencją oświatową a rzeczywistymi kosztami ponoszonymi przez gminę, (środki przeznaczone na oświatę to ok. 40% budżetu gminy, subwencja pokrywa jedynie 2/3 budżetu).

46 K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, Wprowadzenie, [w:] K. Marzec-Holka, A. Rutkowska (red.), *Małe szkoły w województwie kujawsko-pomorskim Studium pedagogiczno-socjologiczne*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz 2012, s. 4.

47 Tamże.

48 Mała szkoła rozumiana jest jako wiejska placówka edukacyjna o charakterze niepublicznym, powstająca w miejsce likwidowanej szkoły samorządowej. Szkoły takie powstają na skutek decyzji samorządów lokalnych o likwidacji szkoły i w wyniku aktywizacji rodziców oraz mieszkańców wsi, którzy tworząc stowarzyszenia, rozpoczynają prowadzenie szkoły niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej, czyli bez konieczności ponoszenia kosztów edukacji przez rodziców.

samorządu terytorialnego. Stowarzyszenia te stają się źródłem przyrostu kapitału społecznego wsi w połączeniu z kapitałem ludzkim jej mieszkańców. Sytuację „małych szkół” oraz ich istotną rolę w krajobrazie środowiska wiejskiego, prezentuje Danuta Uryga. Jej socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw ukazuje jak ważną rolę pełni szkoła wiejska dla lokalnego środowiska. „Mała szkoła” jest wielkim buforem łączącym lokalną społeczność w walce o jej utrzymanie. Połączenie wspólnych sił i inicjatyw obywatelskich stało się, zdaniem Urygi, fenomenem i przejawem społecznej samoorganizacji i uspołecznienia szkoły⁴⁹. Szkoła bowiem „od zarania swego istnienia wrosła w pejzaż lokalnego środowiska społeczno-kulturalnego, stała się jego naturalnym elementem, a przez to instytucją szczególnie bliską społeczności miejscowej”⁵⁰.

Jednym z najważniejszych zadań własnych gminy jest prowadzenie szkół podstawowych i gimnazjów. Wydatki przeznaczane na to zadanie przez gminy stanowią największą część ich budżetów. Statystyczna gmina w Polsce wydaje na realizację zadań oświatowych 37% swojego budżetu. Bywają też gminy, w których wydatki te są znacznie wyższe i stanowią 50% budżetu gminy⁵¹. Zgodnie z art. 167 ust. 2 Konstytucji RP dochodami jednostek samorządu terytorialnego są dochody własne, subwencje ogólne, w tym część oświatowa tej subwencji oraz dotacje celowe z budżetu państwa. Celem subwencji oświatowej jest pokrywanie tylko części wydatków zadań oświatowych. Z analizy budżetów gmin wynika, że 85-90% kosztów utrzymania stanowią wynagrodzenia nauczycieli. Pozostałe wydatki stanowiące 10-15% to bieżące remonty, energia, pomoce edukacyjne. Aby wynagrodzenie nauczycieli mieściło się w subwencji, w szkole podstawowej musi uczyć się około 110 uczniów, co w obecnej dobie kryzysu demograficznego jest bardzo trudne, ponieważ szkoły wiejskie to głównie małe szkoły. Statystyczna liczebność szkoły wiejskiej to 97 uczniów, ale do 27,24% z nich uczęszcza od 51 do 100 uczniów, a w 14,41% spośród tych szkół kształci się mniej niż 50 uczniów⁵².

Obecnie w sposobie naliczania subwencji oświatowej stosowana jest dla szkół, położonych na terenach wiejskich, waga wiejska, powodująca zwiększenie wysokości

49 D. Uryga, „Mała szkoła” w środowisku wiejskim, Wyd. APS, Warszawa 2013.

50 M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000, s.230.

51 Na podstawie Sprawozdania rocznego z wykonania budżetów gmin za 2013 r. - Ministerstwo Finansów http://www.mf.gov.pl/ministerstwo-finasow/dzialalnosc/finansepubliczne/budzet-panstwa-roczne/-/asset_publisher/R79o (dostęp styczeń 2015).

52 R. Pęczkowski, prezentacja Mała szkoła- i co dalej, przedstawiona na konferencji kończącej projekt „Z małej Szkoły w Wielki Świat”, X 2013, <http://malaszkoła.pl/485-o-jakosc-edukacji-konferencja-w-warszawie> (dostęp styczeń 2015).

subwencji na uczniów szkół wiejskich w stosunku do miejskich. Taka sama waga jest stosowana jednak dla bogatych gmin wiejskich, jak i bardzo biednych, (typowo rolniczych, daleko od miast, na nieturystycznych terenach, bez inwestycji). Tak liczona subwencja nie niweluje skutków skrajnie różnych warunków, w jakich prowadzona jest edukacja, co przy generalnie niewystarczającej wysokości dotacji bardzo różnicuje jakość oferty edukacyjnej w różnych gminach. Należałoby zmienić sposób naliczania dotacji, uzależniając jej wysokość np. od dochodu gminy, aby przy pomocy środków z budżetu państwa można było zapewnić we wszystkich gminach przyzwoity poziom edukacji⁵³.

Szkoła wiejska zawsze miała inne zadania niż szkoła miejska - współpracowała ze środowiskiem, organizowała imprezy lokalne, zajęcia dodatkowe i imprezy, które w mieście oferują uczniom i ich rodzinom inne placówki. Zawsze była na wsi głównym miejscem zatrudnienia miejscowej inteligencji, która mogła wesprzeć innych członków społeczności lokalnej, np. w pisaniu podań. Zawsze też znajdowała się w sytuacji gorszej od szkoły miejskiej. Pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku T. Pilch pisał: „Wiejska szkoła podstawowa jest najsłabszym ogniwem w dotychczasowym systemie szkolnictwa”⁵⁴. Przyczyny tego zjawiska autor upatrywał w strukturze organizacyjnej szkół, ich warunkach lokalowych, niedostatecznym wyposażeniu w pomoce dydaktyczne oraz kadrze nauczycielskiej. Twierdził jednak, że usunięcie dysproporcji pomiędzy szkołą wiejską a miejską, pokonanie barier organizacyjnych, oświatowych i dydaktycznych jest możliwe, tylko musi potrwać kilkanaście lat. Po tym okresie szkoła wiejska, zdaniem Pilcha miała ulec zasadniczym przeobrażeniom organizacyjnym i materialnym, dysponować wysoko wyspecjalizowaną kadrą nauczycieli, pełnym wyposażeniem w środki dydaktyczne, specjalistycznymi pracownikami przedmiotowymi. Ponad dwadzieścia lat później obraz szkoły wiejskiej nie uległ jednak radykalnej zmianie. Zła sytuacja oświaty na wsi wynika m.in. z faktu odziedziczenia ciemnoty po poprzedniej epoce, skumulowanej właśnie na wsi, zniszczonej infrastruktury szkolnictwa wiejskiego, dysproporcji pomiędzy poszczególnymi regionami, upadku PGR-ów oraz zaniku samopomocy i samorządności lokalnej. Wymienione elementy czynią oświatę wiejską beznadziejną kwestią społeczną współczesnej Polski⁵⁵. Podobnie przedstawia się sytuacja z dostępem do dóbr kultury za pośrednictwem placówek

53 A. Kozińska-Bałdyga, *Sytuacja oświaty na terenach wiejskich*, [w:] E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Mała szkoła – problem czy szansa?*, ORE, Warszawa 2015.

54 T. Pilch, *Szkoła i nauczyciel w procesie przemian środowiska wiejskiego*, PWN, Warszawa 1977, s. 169.

55 Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wyd. Edytor, Poznań-Olsztyn 2000, s. 425.

kulturalnych. Pomimo korzystnych zmian, dostęp do nich jest nadal ograniczony. Występują wyraźne braki w rozwoju sieci placówek kulturalnych na wsi⁵⁶. Badania M. Kozakiewicza, Z. Kwiecińskiego, J. Niemca, M. Szymańskiego i innych autorów wskazują na niższą sprawność edukacyjną szkoły wiejskiej, wyraźnie zaznaczając różnice pomiędzy miastem a wsią, na niekorzyść wsi. Przyczyny tego stanu rzeczy autorzy upatrują w samej szkole, (niski poziom zajęć lekcyjnych, uwarunkowany niższymi kwalifikacjami nauczycieli, gorsze warunki lokalowe) oraz w środowisku (niski poziom wykształcenia rodziców i życia kulturalnego, niski stopień zamożności rodziny i infrastruktury). Autorzy sugerują, że rozwiązaniem problemów jest nowoczesna szkoła, organizująca proces kształcenia na wysokim poziomie, współdziałająca ze środowiskiem⁵⁷. Powinno być oczywiste, że wszystkie zasoby wiejskiej szkoły mają służyć społeczności lokalnej, (obecnie zdarza się, że np. w umowach związanych z przekazaniem komputerów zakupionych z funduszy unijnych, ogranicza się ich użytkowników tylko do uczniów). Niewiele lepiej przedstawia się materialna strona szkoły wiejskiej. J. Domalewski, analizując wyposażenie szkół wiejskich uznał, że jest ono gorsze niż w szkołach podstawowych w miastach. Szkoły wiejskie dysponują znacznie mniejszą liczbą pracowni przedmiotowych. „W 4% gmin szkoły w ogóle nie posiadają pracowni przedmiotowych, a w kolejnych 23% pomoce dydaktyczne znajdują się w co dziesiątym pomieszczeniu”⁵⁸. Nie wszyscy autorzy jednak widzą szkołę w ponurych barwach. Niektórzy wskazują na zróżnicowanie jakości oświaty na wsi, wynikające z otoczenia szkoły i uwarunkowań społeczno-gospodarczych regionu. Zdaniem Grzegorza Gorzelaka, sytuacja edukacyjna w Polsce lokalnej „uległa poprawie dzięki działalności samorządów i ich inwestowaniu w rozbudowę, modernizację i wyposażenie szkół”⁵⁹. Na korzyść wiejskich szkół podstawowych przemawia mała liczebność oddziałów, bowiem wiejskie szkoły podstawowe charakteryzują się korzystniejszymi warunkami nauczania pod względem ich liczebności: (średnio 15 uczniów na wsi wobec 22 w mieście) oraz przeciętnej liczby uczniów przypadających na nauczyciela (odpowiednio 11 wobec 15). Mniejsza jest także średnia liczba uczniów w wiejskiej szkole podstawowej - 99 wobec 331 w mieście. Z drugiej strony często szkoły te są słabiej wyposażone - niemal co druga szkoła wiejska nie posiada sali gimnastycznej.

56 G. Pańtak, M. Winiarski, *Szkoła środowiskowa na wsi*, WSiP, Warszawa 1982.

57 Tamże.

58 J. Domalewski, *Typologia gmin wiejskich...*dz. cyt., s. 111.

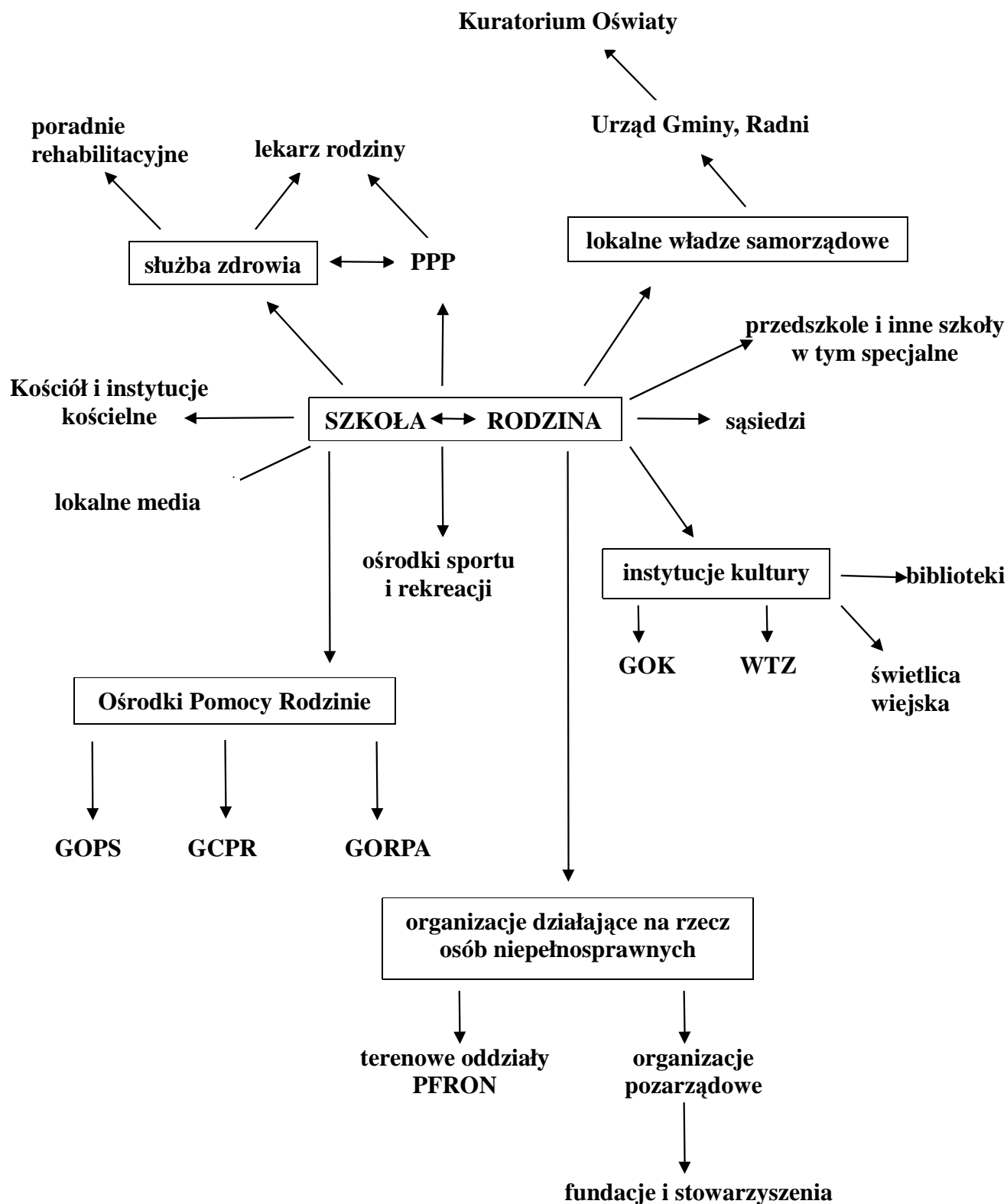
59 G. Gorzelak, *Polska lokalna 2007 – synteza*, [w:] G. Gorzelak (red.), *Polska lokalna 2007*, Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2008, s. 21.

Przedstawiona sytuacja szkoły w środowisku lokalnym oraz jej znaczenia dla tego środowiska ukazuje jak ważną rolę ma do spełnienia szkoła wiejska. Szczególnie wtedy, gdy w jej progach pojawiają się uczniowie niepełnosprawni. W myśl idei inkluzyjnego nauczania to nie uczeń powinien dostosować się do warunków szkolnych, ale szkoła powinna być tak przygotowana, aby każdy uczeń znalazł w niej miejsce przyjazne do nauki i rozwoju. Szkoła wiejska powinna być dla tych uczniów miejscem szczególnym, w którym niwelowane są wszelkie deficyty, będące wynikiem niepełnosprawności, ale również realizowany jest proces kształcenia i wychowania, dający szansę na usamodzielnienie się w dorosłym życiu. Dlatego, zdaniem autorki niniejszej dysertacji, badanie szkół wiejskich pod kątem ich przygotowania do pracy z uczniem niepełnosprawnym jest zadaniem ważnym i uzasadnionym społecznie. Środowisko wiejskie z uwagi na jego marginalizację, wymaga szczególnej uwagi i pomocy w wyrównywaniu szans dzieci i młodzieży wiejskiej, zwłaszcza tej obciążonej niepełnosprawnością.

Analiza literatury przedmiotu dotycząca edukacji ucznia z orzeczoną podstawą kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej, ukazała znaczącą rolę środowiska społecznego i lokalnego. Na podstawie przeprowadzonej analizy literatury stworzono autorską mapę sieci powiązań instytucjonalnych, warunkujących prawidłowe zabezpieczenie potrzeb ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole wiejskiej, która stanowi jeden z celów teoretyczno-poznawczych niniejszej dysertacji. Mapa ta jest podsumowaniem wcześniejszych rozważań i stanowi pewien wzorzec teoretyczny, który został opracowany na podstawie zestawienia najważniejszych elementów środowiska lokalnego oraz instytucji powołanych do udzielania wsparcia uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz ich rodzinom.

Z uwagi na brak badań w literaturze przedmiotu dotyczących przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do kształcenia inkluzyjnego uczniów z niepełnosprawnością prowadzone przez autorkę badania stanowią próbę wypełnienia tej luki. Unikatowość badań prowadzonych w ramach niniejszej dysertacji, jak się wydaje, polega na wieloaspektowym ujęciu tematu realizacji edukacji inkluzyjnej w szkole wiejskiej z zaznaczeniem roli środowiska lokalnego. Po pierwsze, podjęto w nich próbę zarówno przedstawienia edukacji na terenach wiejskich – jej uwarunkowań i problemów – ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji uczniów z niepełnosprawnością. Po drugie, skupiono uwagę na przygotowaniu wiejskich szkół podstawowych do realizacji kształcenia inkluzyjnego w ważnych dla tego

procesu obszarach, a mianowicie infrastruktury, kwalifikacji nauczycieli oraz wsparcia nauczycieli, ucznia niepełnosprawnego i jego rodziny. Po trzecie, podjęto temat nastawienia nauczycieli tychże szkół do tego typu kształcenia. Pozytywne nastawienie nauczycieli jest bowiem ważnym czynnikiem niezbędnym do tego, aby włączanie uczniów z niepełnosprawnością w nurt szkolnictwa masowego nie było tylko prawem wynikającym z ustaw i rozporządzeń, ale stało się naturalnym procesem sprzyjającym normalizacji życia środowiska osób niepełnosprawnych. Z uwagi na specyfikę środowiska wiejskiego zwrócono także uwagę na potencjał lokalnego kapitału ludzkiego i społecznego. Takie holistyczne ujęcie tematu stanowiło punkt wyjścia do określenia problematyki badawczej opisanej w kolejnych częściach niniejszej pracy.



Schemat 8. Mapa sieci powiązań instytucjonalnych warunkujących prawidłowe zabezpieczenie potrzeb ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole

Źródło: opracowanie własne

CZĘŚĆ DRUGA

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

1. Założenia metodologiczne badań własnych

Dokonujące się w naszym kraju zmiany społeczno-gospodarcze, zapoczątkowane w latach 90-tych XX wieku, umożliwiły tworzenie i rozwijanie się idei integracji. Wdrożenie tej idei wymagało zmian w systemie edukacji oraz przystosowanie się placówek oświatowych do nowych standardów. Po kilkunastu latach od zapoczątkowanych przeobrażeń idea integracyjnego kształcenia stała się nieodłącznym elementem prowadzonych działań edukacyjnych. Obecnie rozszerza się ją o kolejne etapy – edukacji włączającej (inkluzyjnej). W związku z wprowadzanymi zmianami mającymi na celu normalizację życia dzieci niepełnosprawnych, zasadnym wydaje się badanie ogólnodostępnych placówek edukacyjnych pod kątem inkluzji edukacyjnej oraz ich przygotowania do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

Edukacja jest procesem złożonym i wielowymiarowym, zatem badanie zagadnień związanych z kształceniem i wychowaniem dzieci w szkole wiejskiej, powinno ukazywać nie tylko statutowo przypisaną szkole funkcję opiekuńczą, wychowawczą i kształcącą, ale również funkcję kulturotwórczą czy wręcz cywilizacyjną, którą z uwagi na uwarunkowania środowiskowe pełni szczególnie szkoła wiejska. Dla ukazania możliwie pełnego obrazu rzeczywistości edukacyjnej szkoły wiejskiej, pomocne będzie zastosowanie teorii, próbujących wyjaśnić zależności pomiędzy strukturą społeczną a przebiegiem procesów edukacyjnych. Spośród wielu teorii wyróżnić możemy tzw. teorie krytyczne z teorią reprodukcji kulturowej, która zwraca uwagę na swoistą przemoc strukturalną i symboliczną jako mechanizmy pomocne w odtwarzaniu przez szkołę relacji społecznych i kulturowych. Wyróżnić możemy także teorie strukturalno-funkcjonalne, ukazujące istotę procesów komunikacyjnych edukacji, odgrywające podstawową rolę w kształtowaniu się tożsamości szkoły i jej podmiotów. W teoriach interakcjonistycznych centrum zainteresowania stanowi relacja nauczyciel – uczeń, ze szczególnym zwróceniem uwagi na nieprawidłowości pojawiające się w procesach takich jak: stereotypizacja, naznaczanie, etykietowanie czy wykluczanie. Obok tych teorii funkcjonują również takie, które wyrastają z przekonania o znaczącej, pozytywnej roli szkoły i edukacji dla procesów transformacji społecznej. Jest ono

zaprzeczeniem teorii kulturowej reprodukcji. W nurcie tych teorii pozostają koncepcje demokratyzacji szkoły i jej roli w samorozwoju człowieka oraz koncepcje społecznienia¹. Przyświeca im wiara w to, że skuteczna edukacja umożliwia przekroczenie granic swojej socjalizacji. Ważne jest, aby rozumieć, iż teoria nie jest po to, aby dawać badaczowi gotowe odpowiedzi na problemy badawcze, ale po to, by mu służyć wskazówkami pomocnymi w badaniach i analizie².

Zasadność wykorzystania teorii funkcjonalno-strukturalnej odnosi się w niniejszej dysertacji do struktury i funkcjonowania szkół wiejskich. Z analizy literatury przedmiotu wynika, że teorie funkcjonalno-strukturalne wyjaśniają życie ludzkie pod kątem jego zbiorowości. Życie społeczne jednostki czy grupy społecznej to system wysoko ustrukturalizowany, który pełni funkcje odpowiednie dla danej społeczności. Jan Turowski stwierdza, że „istotną tezę teorii funkcjonalno-strukturalnej jest pogląd, iż życie społeczne jest zawsze i przede wszystkim <<ustrukturalizowane>> w postaci <<systemów społecznych>>, tj. całości spełniających określone funkcje względem większych całości, które również same złożone są z określonych elementów, wzajemnie od siebie funkcjonalnie zależnych”³. Teoria ta pozwala na wyjaśnienie faktów oraz procesów społecznych dzięki ustaleniu funkcji, jakie pełnią w zbiorowościach ludzkich. Zakłada, że każde zjawisko występujące w kulturze, posiada funkcję, która jest ważna dla całokształtu systemu społecznego i opiera się na następujących założeniach:

- społeczeństwo jest systemem składającym się z wzajemnie powiązanych części, z których każda pełni określoną funkcję w tym systemie (stąd nazwa funkcjonalizm);
- cechą charakterystyczną tego systemu jest występowanie zróżnicowanych ról i pozycji społecznych związanych ze zróżnicowanymi prawami i obowiązkami oraz istnienie wspólnych norm i wartości⁴.

Celem rozważań niniejszej pracy z jednej strony jest zbadanie struktury placówek oświatowych, jakimi są szkoły wiejskie, które stanowią część lokalnego systemu społecznego pod kątem ich przygotowania do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Z drugiej zaś – istotne jest, aby rozpatrzeć jakie funkcje spełnia wspomniany system na rzecz szerszego systemu, a mianowicie, społeczności lokalnej oraz jednej z grup

1 I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009, s. 43.

2 M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, Wyd. ZYSK i S-ka, Poznań 2000, s. 219.

3 J. Turowski, *Socjologia małych struktur społecznych*, Wyd. KUL, Lublin 2001, s. 58.

4 Tamże.

funkcjonujących w tej społeczności – uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Szkoły wiejskie zostaną poddane analizie pod kątem ich struktury (konstrukcji) „systemów społecznych oraz zasad je organizujących”⁵ do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Natomiast w ujęciu funkcjonalizmu szkoły wiejskie zostaną poddane analizie pod kątem funkcjonowania w odniesieniu do całej społeczności lokalnej, jak i grupy uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, wsparcia udzielanego tym uczniom, ich rodzinom oraz nauczycielom. Dlatego zasadnym i ważnym z punktu widzenia niniejszej dysertacji, wydaje się umiejscowienie badań w nurcie funkcjonalno-strukturalnym. W procesie wyjaśniania zebranego materiału badawczego zostaną wykorzystane następujące teorie/ koncepcje:

1. Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności.
2. Koncepcja wsparcia społecznego Stanisława Kawuli.
3. Kapitału społecznego i ludzkiego Jamesa Colemana.
4. Bioekologiczna Teoria Systemów Urie Bronfenbrennera.

Badania ilościowe prowadzone w paradygmacie pozytywistycznym z wykorzystaniem teorii funkcjonalno-strukturalnej zostaną uzupełnione o badania jakościowe prowadzone w paradygmacie humanistycznym. Badania jakościowe będą egzemplifikacją badań ilościowych, wprowadzoną w celu ukazania szerszego, pogłębionego obrazu rzeczywistości edukacyjnej szkół wiejskich.

Wśród teorii, które zostały wykorzystane w wyjaśnianiu i interpretacji danych uzyskanych podczas badań, zaliczamy **Biopsychospołeczną koncepcję niepełnosprawności**, która została szerzej omówiona w rozdziale pierwszym niniejszej dysertacji. Natomiast omówienie **koncepcji wsparcia społecznego Stanisława Kawuli** zostało zaprezentowane w rozdziale trzecim niniejszej rozprawy.

Kolejną koncepcją wykorzystaną w niniejszej dysertacji do deskrypcji i eksplikacji danych, jest **teoria kapitału społecznego i kapitału ludzkiego Jamesa Colemana**. Koncepcja ta została opisana szerzej w rozdziale szóstym niniejsze pracy i posłuży do identyfikacji kapitału ludzkiego w postaci wiedzy i kwalifikacji nauczycieli do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz kreowania kapitału ludzkiego uczniów poprzez zorganizowany system oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Edukacja dzieci niepełnosprawnych w ogólnodostępnej szkole wiejskiej przyczynia się bowiem do budowania kapitału ludz-

5 Tamże, s. 59.

kiego tych uczniów, czyli kompetencji, które pozwolą im odnieść sukces w dorosłym życiu. Szkoła wiejska jest przy tym elementem struktur działania szerszego układu poprzez budowanie kapitału społecznego.

Inną koncepcją, naukową przydatną w pracy jest **bioekologiczna teoria systemów Urie Bronfenbrennera**, która została szerzej omówiona w rozdziale szóstym pracy. Wspomniana teoria będzie pomocna w opracowaniu rozwiązań praktycznych, będących implikacjami dla praktyki edukacji inkluzyjnej w szkołach wiejskich.

Wskazane powyżej teorie służą porządkowaniu procesu myślowego, zebranego materiału badawczego, wyznaczeniu kierunku pracy, a także lepszemu wyjaśnieniu podjętych problemów badawczych.

2. Istota badań ilościowych i jakościowych

W metodologii nauk społecznych wyróżnia się dwa podstawowe rodzaje badań: diagnostyczne i weryfikacyjne. „Celem badań diagnostycznych jest poszukiwanie, ustalanie istotnych cech czy zasad funkcjonowania badanego kontekstu wycinka rzeczywistości, będącego głównym przedmiotem rozważań. Celem badań weryfikacyjnych jest sprawdzenie empiryczne, kontrola prawidłowości jednego bądź też całego zespołu ogólnych twierdzeń o związkach między pewnymi, ogólnie zdefiniowanymi klasami zjawisk”⁶. „W praktyce badawczej wymienione podejścia w czystej postaci występują rzadko. Najczęściej badania diagnostyczne zawierają elementy badań weryfikacyjnych, a badania weryfikacyjne elementy diagnozy”⁷.

Prowadzone badania będą miały charakter eksploracyjno-diagnostyczny. Zdaniem Alberta Maszke „w odniesieniu do zjawisk i zdarzeń pedagogicznych celem diagnozy jest rozpoznanie i opisanie procesów edukacyjnych w aspekcie ich właściwej realizacji, a także poznanie trudności i uwarunkowań wpływających na proces kształcenia i wychowania”⁸.

„Dzięki badaniom diagnostycznym system edukacyjny, a w jego obrębie poszczególne typy szkół i placówki oświatowo-wychowawcze, uzyskują orientację dotyczącą

6 S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985, s. 191.

7 B. Żechowska, *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1985, s. 11.

8 A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 15-16.

funkcjonowania istniejącego systemu oświatowego i jego elementów składowych, dynamiki ich rozwoju, istniejącej struktury, realizowanych zadań, jakości pracy, przydatności systemu kształcenia”⁹.

Podjęte badania i analizy pozwolą na poznanie i możliwie pełny opis (w wyznaczonych granicach) zjawiska przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz nastawienia nauczycieli szkół wiejskich do edukacji inkluzyjnej.

Przyjętą strategią badawczą jest połączenie metod jakościowych i ilościowych, zgodnie z twierdzeniem, że „współcześnie coraz częściej przypisuje się badaniom jakościowym i ilościowym w pedagogice charakter komplementarny”¹⁰. Podążając drogą badań ilościowych badacz podporządkowuje się metodologii, opartej na założeniach filozofii pozytywistycznej, która zakłada istnienie obiektywnego świata i możliwość poznania go za pomocą precyzyjnie skonstruowanych narzędzi. Badając obiekty, poszukuje się między nimi zależności przyczynowo-skutkowych, by po ich odkryciu móc skuteczniej oddziaływać na rzeczywistość społeczną¹¹. Zdaniem Krzysztofa Rubachy badania ilościowe:

- „dostarczają danych i wyników w postaci liczb,
- pozwalają formułować ogólne prawidłowości odnoszące się do populacji,
- pozwalają budować i sprawdzać (weryfikować) twierdzenia teoretyczne (teorie) i prawa naukowe,
- przynoszą wiedzę o prawidłowościach regulujących procesy edukacyjne w skali makro”¹².

Drugą, zastosowaną strategią są badania jakościowe. „Wspólnym elementem badające wszystkich orientacji jakościowych jest przekonanie – znajdujące wielorakie empiryczne potwierdzenia – że świat społeczny (a ten wymiar świata stanowi główny przedmiot zainteresowania nauk o wychowaniu) jest z jednej strony światem konstruowanym przez działania i wzajemne oddziaływania ludzi, a z drugiej, że konstrukcja ta jest obdarzona sensem i znaczeniem”¹³. Norman. K. Denzin i Yvonna. S. Lincoln uważają, że „badanie

9 S. Juszczyk, *Badania jakościowe w naukach społecznych szkice metodologiczne*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 42.

10 M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wyd. Impuls, Kraków 2011, s. 21.

11 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

12 K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012, s. 20.

13 D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001, s. 22.

jakościowe jest usytuowaną aktywnością, która umieszcza badacza w świecie. Składa się z zespołów interpretacyjnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym.(...) Oznacza to, że badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbując nadać sens lub interpretować zjawiska, używając terminów, którymi posługują się badani ludzie. Badania jakościowe obejmują studia nad wykorzystaniem i gromadzeniem różnych materiałów empirycznych – studiów przypadku, osobistego doświadczenia, introspekcji, biografii, wywiadów, wytworów kulturowych, kulturowych tekstów i produktów, materiałów pochodzących z obserwacji, materiałów historycznych, materiałów wywodzących się z interakcji, tekstów wizualnych, materiałów, które opisują codzienność i trudne momenty w życiu jednostek. Zgodnie z tym badacze jakościowi stosują wiele wzajemnie powiązanych praktyk w nadziei, że uda im się dzięki temu lepiej zrozumieć ich przedmiot badania”¹⁴.

Zdaniem Krzysztofa Koneckiego badania jakościowe „są drogą naukowej i intersubiektywnej empatii”¹⁵, która pozwala dotrzeć do znaczenia doświadczeń indywidualnych i grupowych tzw. świata zewnętrznego.

Charakteryzując badania jakościowe P. Marying podaje następujące postulaty teorii jakościowego myślenia:

- „- Przedmiotem humanistycznych badań naukowych są zawsze ludzie, podmioty. Podmioty, których dotyczą problemy badawcze, muszą być punktem wyjścia i celem badania.
- Na początku każdej analizy musi znajdować się dokładny opis (deskrypcja) obszaru przedmiotowego.
- Przedmiot badań humanistycznych nie pojawia się (przed badaczem) jako całkowicie otwarty – musi być zawsze odtwarzany przez interpretacje.
- Uogólnienia wyników badań humanistycznych nie uzyskuje się automatycznie poprzez postrzeganie określonego postępowania, dochodzi się do niego stopniowo poprzez analizę pojedynczych przypadków”¹⁶.

Zgodnie z przyjętymi założeniami badań jakościowych prowadzone przeze mnie badania z zastosowaniem metody studium przypadku realizowane były w naturalnym środowisku. Badacz był bezpośrednio zaangażowany w kontakt z badaną rzeczywistością i

14 N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Wprowadzenie do dziedziny i praktyka badań jakościowych*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, t.1, s. 23.

15 Podaję za: Juszczak S., *Badania jakościowe w naukach społecznych szkice metodologiczne*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 51.

16 D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Badania jakościowe...dz. cyt.*, s. 16.

osobami badanymi.

Każda z wymienionych strategii badań pokazuje inny obraz procesów edukacyjnych. Strategia ilościowa przedstawia obraz ogólnych prawidłowości, natomiast strategia jakościowa ukazuje obraz indywidualnych doświadczeń osób badanych i zjawisk edukacyjnych, zachodzących w konkretnym miejscu i kontekście. Dlatego z uwagi na cel badań można wykorzystywać obie strategie badań jednocześnie, ponieważ oba typy badań wzajemnie się uzupełniają i wzbogacają¹⁷. Popularność połączenia obu strategii wynika z nieustannego rozwoju i zmian zachodzących w metodologii. Stosowanie metod mieszanych stanowi kolejny krok naprzód, gdyż wykorzystuje atuty obu strategii jednocześnie¹⁸. Ponadto w badaniach nauk społecznych podejmuje się złożone problemy, dla których samo ujęcie jakościowe lub ilościowe może okazać się niewystarczającym. Połączenie obu strategii zapewnia natomiast ogląd problemu z innych perspektyw. W literaturze przedmiotu, autorzy powołując się na Urie Bronfenbrennera i Jerome S. Brunera stwierdzają, że nie da się sprowadzić edukacji tylko do związków i zależności. Jest ona bowiem zatopiona w świecie kultury i wymaga społeczno-kulturowych interpretacji¹⁹. Dlatego podczas badania przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego zasadnym wydaje się być zastosowanie obu strategii badań. Strategia ilościowa będzie pomocna w uzyskaniu wiedzy o prawidłowościach, regulujących procesy edukacyjne w ogólnodostępnej szkole wiejskiej, dotyczące edukacji ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, natomiast strategia jakościowa zostanie wykorzystana do deskrypcji odnoszących się do jednostkowych miejsc, indywidualnych doświadczeń edukacyjnych poszczególnych osób. Uzupełnienie badań ilościowych badaniami jakościowymi pozwoli na poszerzoną analizę zjawiska przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego z uwzględnieniem kontekstu społecznego i kulturowego. Wiodącą będzie tu strategia ilościowa z użyciem metody sondażu diagnostycznego. Badania ilościowe zostaną zaś uzupełnione strategią jakościową z użyciem metody studium przypadku. Będą one stanowiły egzemplifikację badań ilościowych, zastosowaną w celu ukazania pogłębionego obrazu rzeczywistości edukacyjnej szkoły wiejskiej.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ J. W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

¹⁹ M. Chodkowska, *Socjopedagogika specjalna - założenia i kierunki badań*, [w:] M. Chodkowska (red.), *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, Wyd. UMCS, Lublin 1999, s. 31.

Przyjęcie założenia o komplementarności badań jakościowych i ilościowych wobec siebie pozwala przyjąć tezę, iż „możliwe jest poznawanie rzeczywistości społecznej na różne sposoby. Obydwie mają wady i zalety, jednak zastosowanie każdej z nich pozwala na dostrzeżenie innych aspektów badanego zjawiska i mimo ich odmienności, obydwie przyczyniają się do poszerzenia naszej wiedzy pedagogicznej”²⁰. Nie stanowią one w pracy jednak triangulujących się zbiorów procedur badawczych, nie służą zatem triangulacji danych²¹ w ujęciu międzyparadygmatycznym. Niemniej jednak podjęto triangulacje danych i ich źródeł w obrębie jednej strategii. Dokładniej zostało to scharakteryzowane w rozdziale 7.

3. Cel i przedmiot badań

Zaprojektowane badania opierają się na założeniu, z którego wynika, że kształcenie dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w ich naturalnym środowisku jest dla nich najkorzystniejsze, gdyż stanowi czynnik chroniący przed negatywnymi skutkami stresu, związanego z odizolowaniem od środowiska rodzinnego, bliskich rówieśników oraz szeroko pojętego sąsiedztwa. Zakładam, że edukacja w ogólnodostępnej szkole wiejskiej stwarza możliwości uczestnictwa w procesie socjalizacji z najbliższymi rówieśnikami, wchodzenia z nimi w trwałe relacje ukonstytuowane na bazie systematycznych interakcji społecznych. W związku z tym służy ogólnemu rozwojowi i zwiększa szanse na aktywne uczestnictwo w procesie kształcenia. Warunkiem powodzenia takiej edukacji jest jednak dobrze przygotowana szkoła. W związku z powyższym istnieje potrzeba prowadzenia badań nad kształceniem uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w ogólnodostępnej szkole wiejskiej, wspierania tego systemu oraz promocji tego typu edukacji.

Na początku badacz formułuje cel badań, który określa dlaczego chce przeprowadzić badanie i co chce uzyskać. Zdaniem Mieczysława Łobockiego jest to „rodzaj efektu, który zamierzamy uzyskać w wyniku badań, a także jest to rodzaj czynności, z którymi te efekty będą się wiązać”²².

Dla Krzysztofa Rubachy cel to „coś co kieruje badaniem”. Wyodrębnia on dwa typy celów badań, które odnoszą się do badań ilościowych i jakościowych. Pierwszym celem jest wyjaśnienie nomotetyczne, przyporządkowane typowi badań teoretycznych, w których

20 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*....dz. cyt., s. 269.

21 S. Palka, *Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego*, „Przegląd pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 119-123.

22 M. Łobocki, *Metody i techniki*...dz. cyt., s. 58.

wyróżnia: teoretyczne eksploracyjne (budowanie teorii) i weryfikacyjne (sprawdzanie teorii) a których celem jest budowanie teorii edukacji o zasięgu odniesionym do populacji oraz ich sprawdzanie. Drugim celem jest wyjaśnienie idiograficzne dotyczące badań praktycznych, do których zalicza zaś: diagnostyczne, oceniające i badania w działaniu, których celem jest rozwiązywanie jakiegoś problemu lub udoskonalanie systemu działania²³.

Ustalone w pracy cele badań wynikają z przyjęcia klasyfikacji celów zaproponowanej przez Zbigniewa Skornego, który wyróżnia: cele teoretyczno-poznawcze, wiążące się z poznaniem określonej kategorii zjawisk oraz wykryciem ich związków, zależności i prawidłowości, a także cele praktyczno-wdrożeniowe, które łączą się z wykorzystaniem wyników badań w działalności wychowawczej, produkcyjnej, społecznej, kulturalnej lub innej formie ludzkiej działalności. Wyodrębniając powyższe cele, należy również wskazać na ich wzajemne powiązanie. Realizacja celów teoretyczno-poznawczych stanowi podstawę osiągnięcia celów praktyczno-wdrożeniowych, gdyż poznanie prawidłowości kierujących daną kategorią zjawisk umożliwia kierowanie nimi²⁴.

W niniejszej pracy wyszczególniono cele:

Celem teoretyczno-poznawczym jest:

1. Rozpoznanie i opisanie zakresu przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.
2. Poznanie i rozpatrzenie uwarunkowań nastawień nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich do edukacji inkluzyjnej.
3. Skonstruowanie mapy sieci powiązań instytucjonalnych, warunkujących prawidłowe zabezpieczenie potrzeb ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole.

Celem praktyczno-wdrożeniowym jest opracowanie, na podstawie wniosków wynikających z badań, zaleceń służących poprawie sytuacji edukacyjnej ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w ogólnodostępnej szkole wiejskiej. Uzyskane w wyniku analizy badań zalecenia mogą być także wskazówką dla organów zarządzających do planowania zakresu działań, jaki podejmują z podległymi szkołami.

W literaturze przedmiotu znajdujemy różne definicje przedmiotu badań. W naukach humanistycznych przedmiot badań definiowany jest jako „złożony, gdyż obejmuje bardzo

23 K. Rubacha, *Metodologia badań* ...dz. cyt., s. 28.

24 Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, WSiP, Warszawa 1984, s. 31.

różne sfery działalności życia społecznego, inni jako świadomą działalność pedagogiczną, a więc procesy wychowawcze i procesy nauczania, samowychowania i uczenia się, ich cele, treść, przebieg, metody, środki i organizację”²⁵, autorzy innych definicji postrzegają go jako określony zbiór zjawisk, przedmiotów lub osób²⁶.

W niniejszej rozprawie przedmiotem badań jest:

1. Przygotowanie ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego;
2. Nastawienie nauczycieli do edukacji inkluzyjnej oraz uwarunkowania tych nastawień.

4. Problemy badawcze

Realizacja założonych celów wymagała sprecyzowania problematyki badawczej.

„W badaniach o charakterze diagnostycznym problematykę badawczą stanowi zbiór pytań, dotyczących zjawisk lub procesów znajdujących się w obszarze zainteresowań badacza”²⁷.

W literaturze naukowej możemy znaleźć wiele definicji problemu badawczego. Według Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman „problem badawczy to pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej uświadomienie sobie trudności z wyjaśnianiem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, to mówiąc jeszcze inaczej, deklaracja naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania”²⁸. Zdaniem Mieczysława Łobockiego „jest to pytanie, na które odpowiedzi szukamy na drodze badań naukowych, czyli poprzez dociekanie i wysiłek”²⁹.

Janusz Sztumski uwzględniając za kryterium przedmiot, zakres i pełnioną rolę „wyróżnia problemy:

- teoretyczne i praktyczne,
- ogólne i szczegółowe,
- podstawowe i cząstkowe”³⁰.

Prawidłowe sformułowanie problemu badawczego jest tylko z pozoru zadaniem prostym. W

25 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań ...* dz. cyt., s. 40.

26 Z. Skorny, *Prace magisterskie...* dz. cyt., s. 102.

27 S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1970, s. 220.

28 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań ...* dz. cyt., s. 43.

29 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wyd. Impuls, Kraków 2007, s. 110.

30 J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wyd. Śląsk, Katowice 1999, s. 51.

praktyce jednak musi on spełniać następujące warunki:

- Sformułowane problemy muszą wyczerpywać zakres naszej niewiedzy zawarty w temacie badań.
- Warunkiem poprawności sformułowanych problemów jest konieczność zawarcia w nich wszystkich zależności między zmiennymi, które wytyczą zakres badanych zjawisk.
- Poprawnie sformułowany problem jest rozstrzygalny empirycznie oraz posiada wartość praktyczną³¹.

Formułowanie problemów badawczych jest więc ze wszech miar ważnym zabiegiem, wymagającym poważnego namysłu i pewnego zasobu wiedzy. Pomimo że problemy badawcze, wyznaczają zakres naszej niewiedzy, to aby poprawnie sformułować problem badawczy należy mieć dobre rozeznanie w przedmiocie badań. Wyróżnia się dwa rodzaje problemów: istotnościowe i zależnościowe. Pierwsze z nich są pytaniami o wartości zmiennych, charakteryzujących interesujące badacza zjawisko, a drugie pytaniami o relacje łączące te zmienne³².

Klasyfikacja problemów, którą przyjąłem obejmuje problemy główne i szczegółowe. Procedura ta polega na wyprowadzeniu problemu głównego z celu, a następnie poprzez analizę zjawiska, którego ten problem dotyczy, wyłonieniu problemów szczegółowych.

W niniejszej dysertacji sformułowano dwa problemy główne zawarte w następujących pytaniach:

1. **Jaki jest zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?**
2. **Jakie jest nastawienie nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich do edukacji inkluzyjnej i co je warunkuje?**

Zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej wyznaczać będą następujące obszary: infrastruktura szkoły, kwalifikacje nauczycieli, wsparcie udzielne nauczycielom, wsparcie udzielane rodzinie oraz zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

W każdym z wymienionych obszarów zakres określony zostanie jako szeroki, przeciętny lub wąski³³.

31 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*dz. cyt., s. 44.

32 J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra 1993, s. 78-79.

33 Do określenia poszczególnych zakresów posłużono się kryterium przyjętym w ustalaniu ocen szkolnych. Za

Do pierwszego problemu głównego sformułowano następujące problemy szczegółowe:

- 1.1 Jaki jest zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze infrastruktury?
- 1.2 Jaki jest zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze kwalifikacji nauczycieli?
- 1.3 Jaki jest zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze wsparcia nauczycieli?
- 1.4 Jaki jest zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze wsparcia rodziny?
- 1.5 Jaki jest zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze bezpośredniego wsparcia tego ucznia?

Do drugiego problemu głównego sformułowano następujące problemy szczegółowe:

- 2.1 Jak jest nastawienie nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich do edukacji inkluzyjnej?
- 2.2 Jak kwalifikacje nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich różnicują nastawienie do edukacji inkluzyjnej?
- 2.3 Jaki jest związek pomiędzy doświadczeniem własnym nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich w zakresie niepełnosprawności a ich nastawieniem do edukacji inkluzyjnej?
- 2.4 Jak staż pracy nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich różnicuje nastawienie do edukacji inkluzyjnej?
- 2.5 Jak stopień awansu zawodowego nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich

zakres szeroki uznano występowanie powyżej 75% badanych czynników, zakres przeciętny od 50-75% badanych czynników, zakres wąski poniżej 50% badanych czynników.

różnicuje nastawienie do edukacji inkluzyjnej?

2.6 Jak miejsce zamieszkania nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich różnicuje nastawienie do edukacji inkluzyjnej?

5. Hipotezy

Kiedy badacz sformułuje problemy badawcze, na które w toku badań będzie chciał znaleźć odpowiedzi, kolejny krok stanowi sformułowanie hipotez. „Są one świadomie przyjętymi przypuszczeniami czy założeniami, wymagającymi jednak potwierdzenia lub odrzucenia na podstawie przeprowadzonych badań”³⁴. „Hipoteza jest zdaniem wyprowadzonym z teorii, które odnosi się do warunków empirycznych, pozwalających na zweryfikowanie teorii”³⁵. Aby hipoteza była poprawnie sformułowana, powinna spełniać następujące warunki:

- być weryfikowalna,
- wyrażać związek pomiędzy zmiennymi dającymi się zbadać,
- być przypuszczeniem wysoce prawdopodobnym, znajdującym poparcie w dorobku naukowym,
- być wnioskiem z dotychczasowych obserwacji i doświadczeń badacza,
- stanowić twierdzenia wyrażone w sposób jednoznaczny i możliwie uszczegółowiony³⁶.

Hipotezy pozwalają badaczowi skonkretyzować ustalone problemy badawcze. „Dzięki hipotezom roboczym badacz (...) widzi problem jaśniej i wyraźniej, co umożliwia tym samym właściwy dobór metod i technik badawczych”³⁷. Jednak nie wszystkie problemy badawcze wymagają formułowania hipotez. Ważne są one w przypadku problemów zależnościowych, bowiem przewidywania co do związków pomiędzy zjawiskami, o które pyta problem można uzasadnić teoretycznie opierając się na istniejącej wiedzy o tych zjawiskach. Natomiast nie ma potrzeby formułowania hipotez, gdy problem badawczy dotyczy jedynie opisu badanych faktów czy zjawisk³⁸.

W związku z tym sformułowano hipotezy jedynie do problemów zależnościowych.

34 M. Łobocki, *Metody i techniki...*dz. cyt., s. 27.

35 K. Rubacha, *Metodologia badań...*dz. cyt., s. 99.

36 M. Łobocki, *Metody i techniki...*dz. cyt., s. 27.

37 Tamże, s. 74-75.

38 Tamże, s. 74-75.

Uzasadnienie postawionych poniżej hipotez stanowi pogłębiona analiza literatury przedmiotu oraz obserwacja edukacyjnej rzeczywistości.

Do problemu głównego nr 2 została postawiona następująca hipoteza główna:

Pozytywne nastawienie nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich do edukacji inkluzyjnej uwarunkowane jest wysokimi kwalifikacjami, bogatym doświadczeniem z niepełnosprawnością, stażem pracy, stopniem awansu zawodowego oraz miejscem zamieszkania.

Na pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej składa się wiele czynników wśród, których szczególną uwagę w literaturze przedmiotu zwraca się na kwalifikacje nauczycieli. Ze względu na rozwój społeczny i zwiększoną świadomość, dotyczącą procesu inkluzji zdaniem Anny Gajdzicy, „od nauczycieli oczekuje się twórczej aktywności bowiem tylko nauczyciel, który charakteryzuje się twórczą postawą, poczuciem autonomii i chęcią do wprowadzania zmian i innowacji, jest w stanie sprostać oczekiwaniom społecznym i zmieniającym się wymogom odnośnie do posiadanych kompetencji”³⁹. Dlatego od współczesnego nauczyciela oczekuje się ciągłego doskonalenia się i poszerzania swoich kwalifikacji w zakresie wiedzy, metod pracy i środków dydaktycznych. Szczególny podmiot, jakim jest uczeń z niepełnosprawnością, wyznacza wyjątkową potrzebę poczucia odpowiedzialności za odpowiednie przygotowanie dziecka, pozwalające na późniejsze funkcjonowanie w społeczeństwie o dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Taka sytuacja wymusza na współczesnym nauczycielu rozwijanie nie tylko umiejętności instrumentalnych, ale także rozwijanie swoich cech osobowych niezbędnych w pracy z uczniem niepełnosprawnym. W opinii Iwony Chrzanowskiej, wysokie kwalifikacje merytoryczne obejmujące wiedzę, metody pracy z uczniem, wyższe wykształcenie wyposażające w wiedzę pedagogiczną niezbędną w diagnozowaniu potrzeb ucznia, dostosowanie zadań i form pracy, programów indywidualnych oraz szereg zmiennych osobowych, zwiększają pozytywne nastawienie do edukacji uczniów niepełnosprawnych⁴⁰. Kolejnym istotnym elementem jest konieczność ustawicznego poszukiwania nowych rozwiązań, otwartość na innowacje oraz wdrażanie w życie nabytej wiedzy i umiejętności. Zgromadzony przez nauczyciela potencjał pozwoli mu na sprawne, celowe i efektywne wspomaganie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz podjęcie pracy z uczniem

39 A. Gajdzica, *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Wyd. Impuls, Kraków 2008, s. 20.

40 I. Chrzanowska, *Problem edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Wyd. Impuls, Kraków 2010, s.149.

niepełnosprawnym bez zbędnych obaw o niemożność sprostania stawianym wymaganiom.

Kolejny czynnik stanowi doświadczenie nauczycieli z niepełnosprawnością. Literatura przedmiotu wskazuje, że „wraz ze wzrostem liczby kontaktów z dziećmi niepełnosprawnymi rośnie pozytywne nastawienie nauczycieli do integracji”⁴¹. Zenon Gajdzica wskazuje natomiast na istotny związek między deklaracjami przez nauczycieli kontaktów z uczniem niepełnosprawnym a poczuciem ich kompetencji do pracy z tym uczniem⁴². Do podobnych wniosków dochodzi także Danuta Al-Khamisy badająca nauczycieli przedszkoli pracujących z dziećmi niepełnosprawnymi. Zdaniem wymienionej autorki, brak kontaktu, a więc brak treningu bycia z innością może rodzić obawy⁴³.

Innym czynnikiem związanym z nastawieniem do edukacji inkluzyjnej jest staż pracy oraz stopień awansu zawodowego. Obecne w literaturze badania pokazują zróżnicowanie w tym zakresie. Nauczyciele „młodzi stażem” są chłonni nowości, zmian i poszukiwań. Niepełnosprawność może stanowić dla nich wyzwanie, z którym chcą się zmierzyć. Natomiast na korzyść nauczycieli z długim stażem pracy przemawia doświadczenie poparte wieloletnią praktyką zawodową. Jednak w tej grupie częściej pojawia się wypalenie zawodowe, które nie sprzyja podejmowaniu wyzwań. Bynajmniej nie można jednoznacznie stwierdzić, że wieloletnia praca w szkole nie sprzyja pozytywnemu nastawieniu do edukacji inkluzyjnej, jak i nie można kategorycznie stwierdzić, że nauczyciele z krótkim stażem są chętni do podjęcia pracy w warunkach edukacji włączającej. Stopień awansu zawodowego, będący połączeniem stażu pracy, doświadczenia i wiedzy również nie określa jednoznacznie nastawienia do edukacji inkluzyjnej⁴⁴. Toteż zasadnym wydaje się zbadanie tegoż związku zależności w odniesieniu do nauczycieli szkół wiejskich.

Miejsce zamieszkania jest również istotnym czynnikiem związanym z nastawieniem do edukacji inkluzyjnej. Warunki pracy nauczycieli mieszkających na wsi, gdzie dostęp do diagnozy, rehabilitacji i współpracy ze specjalistami jest ograniczony ze względu na duże odległości od ośrodków specjalistycznych, a baza lokalowa placówek szkolnych jest na

41 A. Twardowski, *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009, s. 22.

42 Z. Gajdzica, *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2011, s. 72.

43 Na podstawie literatury: D. Al-Khamisy, *Edukacja przedszkolna...* dz. cyt., s. 258.

44 Na podstawie literatury: M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Wyd. UMCS, Lublin 2007; D. Al-Khamisy, *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Wyd. Żak, Warszawa, 2006.

znacznie niższym poziomie niż w miastach, są w trudniejsze w porównaniu z ich kolegami i koleżankami pracującymi w miastach. Nauczyciele z dużych miast dysponują nie tylko lepszą bazą lokalową placówek edukacyjnych, ale również ich wyposażeniem. Dostęp do placówek specjalistycznych, rehabilitacyjnych i diagnozy jest szybszy i znacznie łatwiejszy niż na wsi⁴⁵. Ponadto mają oni więcej możliwości konsultowania swoich problemów w ośrodkach metodycznych. Znacznie szybszy i łatwiejszy jest też dostęp do poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której mogą zasięgać porad i konsultacji w razie problemów czy wątpliwości. Kolejnym czynnikiem są uwarunkowania środowiskowe związane z lokalizacją szkoły. Nauczyciel w małej społeczności lokalnej, jaką jest wieś to najczęściej osoba znana, związana często więzami sąsiedzkimi bądź towarzyskimi z lokalną społecznością. Fakt ten może stanowić obawę o niemożność sprostania stawianym wymaganiom i utratę zaufania w oczach lokalnej społeczności. Miasto stwarza również więcej możliwości kontaktów z osobami niepełnosprawnymi, co może sprzyjać pozytywnemu nastawieniu i braku lęku przed niepełnosprawnością. Duże miasto jako większe skupisko stwarzać powinno więcej takich sytuacji⁴⁶. Możliwości własnego rozwoju i podnoszenia kwalifikacji są również dużo łatwiejsze dla nauczycieli, mieszkających w miastach, w porównaniu z tą samą grupą zamieszkałą na wsi.

W związku z powyższym do problemów szczegółowych niniejszej pracy sformułowano następujące hipotezy szczegółowe:

1. Wysokie kwalifikacje nauczycieli warunkują pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej.
2. Bogate doświadczenie i kontakty nauczycieli z niepełnosprawnością sprzyjają pozytywnemu nastawieniu do edukacji inkluzyjnej.
3. Im dłuższy staż pracy nauczycieli, tym bardziej pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej.
4. Im wyższy stopień awansu zawodowego nauczycieli, tym bardziej pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej.
5. Im większe miasto, tym bardziej pozytywne nastawienie nauczycieli do edukacji inkluzyjnej.

45 Na podstawie literatury: I. Chrzanoawska, *Zaniedbane obszary edukacji ...*dz. cyt., s. 119-121.

46 Na podstawie literatury: D. Al- Khamisy, *Edukacja przedszkolna...*dz. cyt., s. 260.

6. Zmienne i wskaźniki

Kolejnym etapem procesu badawczego jest wyłonienie zmiennych oraz dobór empirycznych wskaźników, wskazujących badaną cechę. Zarówno zmienne, jak i wskaźniki stanowią próbę uszczegółowienia problemów badawczych i hipotez roboczych. Zmienna „, to zbiór wartości, jakie przyjmuje dany obiekt w populacji, do której należy”⁴⁷. Poprawnie sformułowana zmienna powinna posiadać dwie cechy. Po pierwsze, wartości zmiennej muszą być rozłączne, nie mogą mieć części wspólnej. Po drugie muszą wyczerpywać wszystkie warianty zmiennej. Definiując zmienną, badacz przypisuje jej określoną wartość⁴⁸. W klasyfikacji zmiennych można przyjąć różne kryteria. I tak ze względu na rodzaj wartości, wyróżniamy zmienne ilościowe i jakościowe. Przyjmując za kryterium liczbę wartości, wyróżniamy zmienne dwuwartościowe i wielowartościowe. Jeżeli natomiast kryterium stanowić będzie budowa zbioru wartości zmiennych, to możemy mówić o zmiennych ciągłych i dyskretnych. W literaturze wyróżnia się także zmienne pośredniczące, kontrolne, globalne, zakłócające oraz zależne i niezależne⁴⁹.

Mieczysław Łobocki zmiennymi niezależnymi nazywa m.in. „różne i ściśle określone sposoby działalności dydaktycznej i wychowawczej. (...) Zmienne zależne są oczekiwanymi skutkami zmiennych niezależnych”⁵⁰. Według Krzysztofa Rubachy, zmienne zależne to „zmienne losowe, których rozkładu wartości w zbiorze badanych obiektów badacz nie może przewidzieć. Zmienne niezależne to zmienne ustalone, których rozkład wartości w zbiorze badanych obiektów ustala sam badacz”⁵¹. Ustalenie zmiennych w badaniach pozwala nie tylko na bardziej adekwatny opis problemu badawczego, ale także na jego głębsze zrozumienie.

Po ustaleniu zmiennych dokonano ich operacjonalizacji poprzez dobór wskaźników, które podobnie jak zmienne odgrywają w badaniach pedagogicznych istotną rolę. Wskaźnik jest zjawiskiem obserwowalnym służącym identyfikacji zmiennych nieobserwowalnych⁵².

S. Nowak podaje, że „wskaźnik - to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem (...) iż

47 K. Rubacha, *Metodologia badań ...dz. cyt.*, s. 42.

48 Tamże s. 42-43.

49 Tamże s. 43-45.

50 M. Łobocki, *Metody i techniki ...dz. cyt.*, s. 34.

51 K. Rubacha, *Metodologia badań ...dz. cyt.*, s. 45.

52 Tamże, s. 54.

zachodzi zjawisko, które nas interesuje”⁵³.

W celu przejrzystego ukazania zmiennych zależnych i niezależnych oraz ich wskaźników przedstawiono je poniżej w tabeli.

Tabela 4. Problemy, hipotezy, zmienne i wskaźniki

Problem	Hipoteza	Zmienna zależna	Zmienna niezależna	Wskaźnik zmiennej zależnej	Wskaźnik zmiennej niezależnej
1. Jaki jest zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?	-----	Przygotowanie ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego	-----	- przygotowanie w zakresie infrastruktury - przygotowanie w zakresie kwalifikacji nauczycieli - przygotowanie w zakresie wsparcia nauczycieli - przygotowanie w zakresie wsparcia rodziny - przygotowanie w zakresie zaspokajania SPE ucznia	-----
1.1. Jaki jest zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze infrastruktury?	-----	Zakres przygotowania szkoły do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze infrastruktury	-----	- podjazdy - windy -przestrzeń klasy -dostosowanie toalet - dostępność pomieszczeń - sala gimnastyczna - boisko - ciągi komunikacyjne - dodatkowe oznaczenia	-----
1.2. Jaki jest zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze kwalifikacji nauczycieli?	-----	Zakres przygotowania szkoły do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze kwalifikacji nauczycieli	-----	ukończone studia - dodatkowe kwalifikacje, kursy - staż pracy - stopień awansu zawodowego - deklaracja wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej	-----

53 S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007, s. 51.

1.3. Jaki jest zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze wsparcia zewnętrznego i wewnętrznego nauczycieli?	-----	Zakres przygotowania szkoły do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze wsparcia zewnętrznego i wewnętrznego nauczycieli	-----	kontakt z ośrodkiem metodycznym - współpraca z innymi nauczycielami - współpraca z dyrekcją - kursy i szkolenia - pomoc w rozwiązywaniu problemów - możliwość konsultacji z PPP - działanie zespołu diagnozującego - obecność specjalisty - zaplecze dydaktyczne - ograniczenie liczebności klas	-----
1.4. Jaki jest zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze wsparcia rodziny	-----	Zakres przygotowania szkoły do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze wsparcia rodziny	-----	kontakt z pedagogiem - kontakt z psychologiem - pomoc materialna - możliwość uzyskania porady, konsultacji - współpraca z nauczycielami - współpraca z dyrekcją szkoły - wsparcie środowiska lokalnego - grupa wsparcia - współpraca z PPP	
1.5. Jaki jest zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze bezpośredniego wsparcia tego ucznia?	-----	Zakres przygotowania szkoły do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze bezpośredniego wsparcia tego ucznia	----- -	- prowadzone zajęcia rewalidacyjne - prowadzone zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze - prowadzone zajęcia logopedyczne - specjalne pomoce dydaktyczne - programy nauczania dostosowane do potrzeb i możliwości dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego - opieka pedagoga i psychologa - realizacja zaleceń PPP	-----
2. Jak jest nastawienie nauczycieli ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej i co je	Pozytywne nastawienie nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich do edukacji inkluzyjnej	Nastawienie nauczycieli do edukacji inkluzyjnej	Uwarunkowania nastawienia nauczycieli	Deklaracje nauczycieli w ankietach dotyczące nastawienia	- satysfakcja z wykonywanej pracy - gotowość do podjęcia pracy z dzieckiem z orzeczoną

warunkuje?	uwarunkowane jest wysokimi kwalifikacjami, bogatym doświadczeniem z niepełnosprawnością, stażem pracy i stopniem awansu zawodowego oraz miejscem zamieszkania.				potrzebą kształcenia specjalnego - kwalifikacje - wiedza dotycząca nauczania inkluzyjnego - staż pracy - stopień awansu zawodowego - miejsce zamieszkania - doświadczenia własne z niepełnosprawnością
2.1. Jak kwalifikacje nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich różnicują nastawienie do edukacji inkluzyjnej?	Wysokie kwalifikacje nauczycieli warunkują pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej	Nastawienie nauczycieli do edukacji inkluzyjnej	Kwalifikacje nauczycieli	Deklaracje nauczycieli w ankietach dotyczące nastawienia	- deklaracja wiedzy dotycząca specjalnych potrzeb edukacyjnych - ukończone studia - ukończone kursy i szkolenia
2.2. Jaki jest związek pomiędzy doświadczeniem własnym nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich w zakresie niepełnosprawności a ich nastawieniem do edukacji inkluzyjnej?	Bogate doświadczenie i kontakty nauczycieli z osobami niepełnosprawnymi i sprzyjają pozytywnemu nastawieniu do edukacji inkluzyjnej	Nastawienie nauczycieli do edukacji inkluzyjnej	Doświadczenia własne z niepełnosprawnością dziecka	Deklaracje nauczycieli w ankietach dotyczące nastawienia	- kontakt z dzieckiem niepełnosprawnym w rodzinie - kontakt z dzieckiem niepełnosprawnym wśród znajomych - kontakt z dzieckiem niepełnosprawnym w szkole - praca z dzieckiem niepełnosprawnym
2.3. Jak staż pracy nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich różnicuje nastawienie do edukacji inkluzyjnej?	Im dłuższy staż pracy nauczycieli tym bardziej pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej	Nastawienie nauczycieli do edukacji inkluzyjnej	Staż pracy	Deklaracje nauczycieli w ankietach dotyczące nastawienia	- lata pracy w szkole
2.4. Jak stopień awansu zawodowego nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich różnicuje	Im wyższy stopień awansu zawodowego nauczycieli, tym bardziej pozytywne nastawienie do	Nastawienie nauczycieli do edukacji inkluzyjnej	Stopień awansu zawodowego	Deklaracje nauczycieli w ankietach dotyczące nastawienia	- stopnie awansu zawodowego

nastawienie do edukacji inkluzyjnej?	edukacji inkluzyjnej				
2.5. Jak miejsce zamieszkania nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich różnicuje nastawienie do edukacji inkluzyjnej?	Im większe miasto, tym bardziej pozytywne nastawienie nauczycieli do edukacji inkluzyjnej	Nastawienie nauczycieli do edukacji inkluzyjnej	Miejsce zamieszkania	Deklaracje nauczycieli w ankietach dotyczące nastawienia	- wieś - małe miasto - średnie miasto - duże miasto

7. Metody, techniki i narzędzia badań

Rozwiązanie przyjętego problemu badawczego jest poprzedzone wyborem właściwej metody badań. Metoda to sposób osiągania jakiegoś celu. J. Sztumski rozumie metodę jako system założeń i reguł, pozwalających na takie uporządkowanie praktycznej lub teoretycznej działalności, aby można było osiągnąć cel, do jakiego się świadomie zmierza⁵⁴. Zdaniem Wincentego Okonia, metoda to systematycznie stosowany sposób postępowania, prowadzący do założonego wyniku⁵⁵. Wybranej metodzie badań przyporządkowane są odpowiednie techniki badań. Zdaniem T. Pilcha i T. Bauman, technika badawcza to „sposoby uzyskiwania materiałów, które następnie stanowią podstawę analizy i uogólniania. Techniki badań są zatem czynnościami określonymi przez dobór odpowiedniej metody i przez nią uwarunkowanymi”⁵⁶. „Najogólniej można powiedzieć, że zarówno metody jak i techniki badań to sposoby postępowania naukowego, mające na celu rozwiązanie sformułowanego uprzednio problemu”⁵⁷.

W celu pogłębienia obrazu badanej rzeczywistości uznano, że jedno podejście metodologiczne jest niewystarczające do ich odpowiedniego ujęcia, dlatego włączono więcej niż jedną metodę. Uwe Flick takie połączenie nazywa triangulacją⁵⁸. T. Pilch i T. Bauman pod tym pojęciem rozumieją „sposób zbierania i opracowywania danych, polegający na wysłuchaniu wielu osób, wypowiadających się o interesującym badacza zjawisku; przyglądaniu się wielu sytuacjom, składającym się na dane zjawisko; stosowanie różnych metod zbierania materiałów, korzystania z różnych źródeł”⁵⁹. N. K. Denzin wyróżnia

54 J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wyd. Śląsk, Katowice 1999, s. 60.

55 W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1995, s. 46.

56 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań* ...dz. cyt., s. 71.

57 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wyd. Impuls, Kraków 2007, s. 216.

58 U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2012.

59 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań* ... dz. cyt. s. 354.

triangulację metod, źródeł, triangulację badacza oraz teorii. W pracy zastosowano triangulację źródeł w obrębie jednej strategii badawczej, dzięki której można będzie zobaczyć z różnych perspektyw rzeczywistość edukacyjną szkół wiejskich oraz ich przygotowanie do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Triangulację źródeł zastosowano wykorzystując informacje związane z przedmiotem badań w postaci aktów prawnych, dotyczących organizacji systemu kształcenia uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, danych statystycznych, raportów z badań, dokumentów kronikarskich szkół oraz wiadomości, uzyskanych w trakcie badań od dyrektorów szkół wiejskich, kierujących podległymi im placówkami. Kolejne źródło stanowili nauczyciele pracujący w szkołach wiejskich, którzy przedstawiali swoje opinie i refleksje na temat przedmiotu badań, dostarczając innego spojrzenia na badaną rzeczywistość edukacyjną widzianą z ich perspektywy.

W celu uzyskania wielowymiarowego, w miarę pełnego obrazu badanej rzeczywistości, zastosowano następujące metody badań, które prezentuje poniższa tabela.

Tabela 5. Metody, techniki i narzędzia badań

METODY	TECHNIKI	NARZĘDZIA
Sondaż diagnostyczny	Ankieta	Kwestionariusz ankiety dla dyrektorów i nauczycieli
Studium przypadku	Obserwacja Wywiad Analiza dokumentów zastanych	Arkusze obserwacji Kwestionariusz wywiadu Arkusze analizy dokumentów

Źródło: Opracowanie własne

Wiodącą metodę w badaniach stanowi metoda sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety. „Metodę sondażu zaleca się stosować szczególnie wtedy, kiedy pragniemy dowiedzieć się o opiniach (także przekonaniach) respondentów na temat interesujących nas spraw oraz o tym, jak je oni oceniają i w ogóle co o nich wiedzą lub chcieliby wiedzieć na ich temat”⁶⁰. Celem sondażu jest odkrycie i ukazanie funkcjonalno-strukturalnych cech oraz zjawisk społecznych i „ustalenia i analiza zarówno opinii, jak i postaw, które występują w świadomości ludzi danego społeczeństwa lub jakiejś jego części i dotyczy rozmaitych kwestii, aktualnych sytuacji, różnych zjawisk”⁶¹. Metodę tę wykorzystano do badania nauczycieli i dyrektorów szkół wiejskich z terenu powiatu bydgoskiego. Technika

60 M. Łobocki, *Metody i techniki ...dz. cyt.*, s. 248.

61 J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań ...dz. cyt.*, s. 224.

wykorzystywaną w badaniach metodą sondażu diagnostycznego, jest ankieta, wywiad lub analiza dokumentów osobistych. W niniejszej dysertacji, w ramach sondażu diagnostycznego zastosowano jako technikę ankietę, która jest sposobem gromadzenia danych niezbędnych badaczowi. Ankieta to zbiór konkretnych, ścisłych i jednopproblemowych pytań zamkniętych lub otwartych zaopatrzonych w kafeterię, czyli zestaw wszelkich możliwych odpowiedzi⁶². Wyróżniamy kafeterie zamknięte, półotwarte oraz koniunktywne i dysjunktywne. Ważne jest, aby w kwestionariuszu ankiety unikać pytań:

- „odnoszących się do przeszłości zamiast teraźniejszości,
- dotyczących spraw oczywistych lub dających się w ten sposób zinterpretować,
- rozumianych wielorako, a więc niejednoznacznie,
- niemających znaczenia dla badanego problemu”⁶³.

W badaniach wykorzystano kwestionariusze ankiety własnej konstrukcji, której pytania dotyczyły m.in.: infrastruktury szkoły, kwalifikacji nauczycieli, form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, opinii na temat edukacji inkluzyjnej, wykorzystywanych programów nauczania i środków dydaktycznych, współpracy z rodzicami oraz innymi instytucjami, działającymi na rzecz ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, a także wsparcia otrzymywanego i udzielanego uczniowi i jego rodzinie. Kwestionariusz ankiety przeznaczony dla nauczycieli składała się z 31 pytań otwartych oraz zamkniętych, a kwestionariusz ankiety dla dyrektorów szkół składała się z 28 pytań otwartych oraz zamkniętych (zob. aneks nr 1 i nr 2).

Przeprowadzone zostało także badanie jakościowe przy zastosowaniu metody studium przypadku określane również jako metoda indywidualnych przypadków⁶⁴. Według Krzysztofa Konarzewskiego studium przypadku to, schemat badania jakościowego, które zmierza do zbudowania jednostkowej teorii zjawiska ogólnego⁶⁵. Celem studium przypadku jest dokładny opis badanego z możliwie różnych stron, z uwzględnieniem rozmaitych jego aspektów⁶⁶. Zdaniem T. Pilcha i T. Bauman, „metoda indywidualnych przypadków jest sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich, uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich, z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub

62 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań ...dz. cyt.*, s. 96-97.

63 M. Łobocki, *Metody i techniki ...dz. cyt.*, s. 249.

64 Tamże, s. 309.

65 K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 78.

66 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań ...dz. cyt.*, s. 298.

zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych”⁶⁷.

W zależności od przyjętych celów badań można wyróżnić różne typy studiów przypadku. „W typologii Bent’a Flyvbjerga przyjmującej jako kryterium wyboru przydatność danego przypadku ze względu na jego zawartość informacyjną, wyróżniamy:

- przypadki skrajne/dewiacyjne,
- przypadki maksymalnie zróżnicowane,
- przypadki krytyczne,
- przypadki paradygmatyczne”⁶⁸.

Robert Yin, przyjmując jako kryterium cel badań wyróżnił:

- eksploracyjne studium przypadku (exploratory case),
- opisowe studium przypadku (descriptive case),
- eksplanacyjne studium przypadku (explanatory case)⁶⁹.

Inny podział zaproponowany przez Yina opierał się na liczbie przypadków. „W zależności od badanej liczby przypadków, Yin wyróżnił pojedyncze studium przypadku oraz zbiorowe studium przypadku⁷⁰.

W studium przypadku stosujemy następujące zasady:

- otwartość między badaczem a badanym, jak i elastyczność w podejściu do sposobów zbierania danych;
- komunikacja zależna od częstotliwości i intensywności badanych interakcji społecznych;
- naturalność dotycząca funkcjonowania badanego przypadku w jego naturalnym środowisku oraz wykorzystywanie naturalnych metod badawczych, których wyniki będą odzwierciedlać wiernie rzeczywistość;
- interpretacja polegająca na porównaniu wyników badań określonego przypadku z opisanymi już wcześniej w literaturze przedmiotu.⁷¹

Metodę studium przypadku zastosowano jako egzemplifikację badań ilościowych w celu ukazania rzeczywistości edukacyjnej wybranej szkoły wiejskiej, do pracy z uczniem z

67 Tamże, s. 78.

68 Podaję za: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe, metody i narzędzia*, Wyd. Naukowe PWN, t.2, Warszawa 2012, s.12-13.

69 Tamże, s.14.

70 Tamże, s.14.

71 S. Lamnek, *Quantitative Sozialforschung. Bd.2: Methoden und Techniken*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993, podaję za: S. Juszczak, *Badania jakościowe w naukach społecznych szkice metodologiczne*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 123.

orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, poprzez charakterystykę funkcjonowania szkoły, metod pracy i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz wsparcia udzielanego rodzinie tego ucznia i nauczycielom.

W ramach metody studium przypadku, jako technikę badań zastosowano wywiad otwarty, obserwację etnograficzną oraz analizę dokumentów. Zdaniem Pilcha, „wywiad jest rozmową badającego z respondentem lub respondentami, według opracowanych wcześniej dyspozycji lub w oparciu o specjalny kwestionariusz”⁷². „Wywiad jest dialogiem instrumentalnym, a jego celem nie jest dobra konwersacja, ale otrzymanie od respondenta opisów, narracji, tekstów, które poddane zostaną interpretacji i omówieniu, zgodnie z jej zainteresowaniami badawczymi”⁷³.

W ramach techniki wywiadu zastosowano wywiad otwarty. Jest to wywiad jawny, w którym badane osoby zostały poinformowane o celu, charakterze i przedmiocie wywiadu.

Wywiad przeprowadzono z dyrektorami, nauczycielami uczącymi uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz z rodzicami tych uczniów, uczęszczających do badanych szkół. Celem wywiadu było poznanie faktów, opinii i postaw respondentów, dotyczących przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Uzyskane w trakcie wywiadu informacje posłużyły do analizy zebranego materiału w celu uzyskania odpowiedzi na postawiony problem badawczy. Jako narzędzie zastosowano kwestionariusz wywiadu własnej konstrukcji, który zawierał pytania zamknięte i otwarte. Dla moich badań skonstruowano kwestionariusze wywiadu przeznaczone dla wymienionych powyżej grup objętych tym badaniem (zob. aneks nr 3, 4 i 5).

Kolejnym sposobem zbierania danych była obserwacja. Dostarcza ona badaczowi najbardziej naturalnej wiedzy o badanej grupie. Polega na planowanym gromadzeniu spostrzeżeń w określonym czasie, w celu ustalenia istniejących zależności między zjawiskami i procesami zachodzącymi w określonej zbiorowości społecznej lub instytucji⁷⁴. Znamionną cechą obserwacji jest to, że dotyczy ona faktów, zdarzeń i zjawisk w ich naturalnym przebiegu. W literaturze przedmiotu wyróżniamy obserwację jawną, ukrytą, pośrednią lub bezpośrednią, standaryzowaną i niestandaryzowaną, a także etnograficzną. Obserwacja etnograficzna to taka, w której badacz uczestniczy w codziennych, naturalnych rytuałach

72 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań* ...dz. cyt., s. 91-92.

73 S. Juszcyk, *Badania jakościowe*...dz. cyt., s. 142.

74 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań*...dz. cyt.

wytworzonych przez daną społeczność. Codziennosc umożliwia badaczowi poznanie kontekstu zdarzen i dynamiki zycia badanej spolecznosci⁷⁵, dlatego obserwacje etnograficzna wykorzystalam w swoich badaniach w celu ukazania funkcjonowania szkoly wiejskiej z uwzglednieniem jej uwarunkowan srodowiskowych, spolecznych i kulturowych.

Warunkiem poprawnosci obserwacji jest jej planowanie, systematycznosc i dokladnosc oraz:

1. Wstepna znajomosc przedmiotu obserwacji;
2. Jasne sformulowanie zagadnienia i celow obserwacji;
3. Blizsze poznanie przedmiotu obserwacji poprzez zastosowanie obserwacji otwartej lub innych procedur poznawczych;
4. Szczegolowe opracowanie koncepcji badan, kategoryzacja zagadnien, opracowanie arkuszy obserwacji⁷⁶.

Wartosc obserwacji zalezy od sprawnosci jej narzedzi. Do gromadzenia materialow uzyskanych podczas obserwacji sluzą arkusze obserwacji, ktore kategoryzują spostrzezenia ze wzgledu na czas pojawiania się okreslonych faktow lub zmiany stosunkow zachodzace w badanych grupach. Biezące zapisy prowadzone w arkuszu w toku obserwacji pozwalają na ich efektywne wykorzystanie w celu egzemplifikacji w toku dalszych etapow badan.

8. Dobór próby, organizacja i przebieg badań

Próba badana to „obiekty poddane badaniu, ktore można przyporządkować do określonej populacji”⁷⁷. Założeniem autorki było zbadanie przy pomocy sondażu 31 ogólnodostępnych szkół wiejskich z powiatu bydgoskiego. Liczba szkół była wyborem celowym, gdyż stanowi 100% ogólnodostępnych szkół wiejskich, znajdujących się na terenie powiatu bydgoskiego. Zakładaną próbą badaną było 155 nauczycieli (po 5 z każdej szkoły) oraz 31 dyrektorów tych szkół. W związku z tym, że w dwóch szkołach (w Strzelcach Górnych i Wudzyń, obie położone w gminie Dobrcz), pomimo kilku wizyt i ponawianych próśb dyrektorzy nie wyrazili zgody na przeprowadzenie badań, końcowa liczba badanych szkół wyniosła 29 placówek. W badaniach ankietowych wzięło udział 145 nauczycieli zatrudnionych w 29 szkołach wiejskich położonych na terenie powiatu bydgoskiego, (po 5 nauczycieli z każdej szkoły), wybranych losowo oraz 29 dyrektorów tych szkół.

75 K. Rubacha, *Metodologia badań...* dz. cyt., s. 153.

76 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...* dz. cyt., s. 91.

77 K. Rubacha, *Metodologia badań ...* dz. cyt., s. 116.

Wykaz szkół poddanych badaniu przedstawia poniższa tabela.

Tabela 6. Ogólnodostępne szkoły wiejskie z powiatu bydgoskiego - grupa badana

Gmina	Miejscowość	Typ placówki
Białe Błota	Szkoła podstawowa w Białych Błotach	publiczna
Białe Błota	Szkoła podstawowa w Łochowie	publiczna
Białe Błota	Szkoła podstawowa w Cielu	niepubliczna
Białe Błota	Szkoła podstawowa w Przylękach	publiczna
Dąbrowa Chełmińska	Szkoła podstawowa w Dąbrowie Chełmińskiej	publiczna
Dąbrowa Chełmińska	Szkoła podstawowa w Ostromecku	publiczna
Dąbrowa Chełmińska	Szkoła podstawowa w Czarzu	publiczna
Dąbrowa Chełmińska	Szkoła podstawowa w Wałdowie Królewskim – szkoła filialna	publiczna
Dobrcz	Szkoła podstawowa w Dobrczu	publiczna
Dobrcz	Szkoła podstawowa w Borównie	publiczna
Dobrcz	Szkoła podstawowa w Kotomierzu	publiczna
Dobrcz	Szkoła podstawowa w Kozielcu	publiczna
Koronowo	Szkoła podstawowa we Wtelnie	publiczna
Koronowo	Szkoła podstawowa w Witoldowie	publiczna
Koronowo	Szkoła podstawowa w Mąkowsku	publiczna
Koronowo	Szkoła podstawowa w Buszkowie	publiczna
Koronowo	Szkoła podstawowa w Sitowcu	publiczna
Koronowo	Szkoła podstawowa w Wierzchucinie Królewskim	publiczna
Nowa Wieś Wielka	Szkoła podstawowa w Nowej Wsi Wielkiej	publiczna
Nowa Wieś Wielka	Szkoła podstawowa w Brzozie	publiczna
Osielsko	Szkoła podstawowa w Osielsku	publiczna
Osielsko	Szkoła podstawowa w Niemczu	publiczna
Osielsko	Szkoła podstawowa w Maksymilianowie	publiczna
Sicienko	Szkoła podstawowa w Sicienku	publiczna
Sicienko	Szkoła podstawowa w Samsiecznie	publiczna
Sicienko	Szkoła podstawowa w Kruszynie	publiczna
Sicienko	Szkoła podstawowa w Strzelewie	publiczna
Sicienko	Szkoła podstawowa w Trzemiętowie	publiczna

Źródło: Opracowanie własne

Kryterium doboru stanowił:

- obszar terytorialny powiatu bydgoskiego obejmujący tereny wiejskie,
- dostępność placówki - wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań,
- w przypadku nauczycieli - prowadzenie zajęć z uczniami z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego,
- w przypadku rodziców - posiadanie dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

Badanie metodą studium przypadku zostało przeprowadzone w dwóch ogólnodostępnych szkołach podstawowych, położonych na terenach wiejskich powiatu bydgoskiego. Szkoły te w założeniach odzwierciedlają dwa skrajne przypadki, wyłonione w toku badań ilościowych – szkoły najlepiej i najgorzej przygotowane do kształcenia uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. W badaniu zastosowano celowy dobór próby, który „pozwała nie tylko na wybór przypadku ze względu na to, że odzwierciedla on pewną cechę lub proces, które interesują badacza, ale także uwzględnia krytyczne spojrzenie na wskaźniki występujące w populacji, którą chce on badać, a dobór próby powinien je uwzględniać”⁷⁸. Badaniami objęto dyrektorów wybranych szkół, nauczycieli pracujących z uczniami z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz rodziców, których dziecko posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Dostępność placówki uzależniona była od możliwości nawiązania kontaktu oraz wyrażenia zgody przez dyrekcję na przeprowadzenie badań. Badania zostały przeprowadzone w miesiącach od września do czerwca, tj. w czasie trwania roku szkolnego 2015/2016. Badania właściwe zostały poprzedzone badaniem pilotażowym przeprowadzonym w jednej ze szkół wiejskich powiatu bydgoskiego. Celem badania pilotażowego była weryfikacja skonstruowanych narzędzi badawczych, (kwestionariuszy ankiety i kwestionariuszy wywiadu). Przeprowadzone badanie pilotażowe pozwoliło na doprecyzowanie niektórych pytań oraz ukazało potrzebę skonstruowania pytań dodatkowych. Następnie przystąpiono do badań właściwych, których, pierwszy etap stanowiła analiza dokumentów zastanych oraz zapoznanie się z działalnością placówki - obserwacja etnograficzna. Drugi etap badań to przeprowadzenie wywiadów z dyrektorami szkół i nauczycielami. Trzecim etapem było przeprowadzenie wywiadów z rodzicami dzieci niepełnosprawnych.

⁷⁸ S. Juszczak, *Badania jakościowe...dz.* cyt, s. 111.

CZĘŚĆ TRZECIA
PRZYGOTOWANIE OGÓLNODOSTĘPNEJ PODSTAWOWEJ SZKOŁY
WIEJSKIEJ DO PRACY Z UCZNIEM Z ORZECZONĄ POTRZEBĄ KSZTAŁCENIA
SPECJALNEGO
(NA PRZYKŁADZIE SZKÓŁ POWIATU BYDGOSKIEGO) -
ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Przedmiotem badań niniejszej rozprawy jest przygotowanie ogólnodostępnej podstawowej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, (na przykładzie szkół powiatu bydgoskiego). Prezentacja wyników badań poprzedzona zostaje ogólną charakterystyką terenu, na którym były one zlokalizowane. Usytuowanie i funkcjonowanie szkół w określonym powiecie związane jest nierozdzielnie z jego położeniem geograficznym i sytuacją ekonomiczną gmin, które są organami prowadzącymi podległe im placówki. Przynależność do określonej gminy i powiatu stanowi jeden z głównych wyznaczników sytuacji finansowej badanych placówek i może wpływać na jej funkcjonowanie oraz przygotowanie do zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Powiat bydgoski położony jest w środkowo-zachodniej części województwa kujawsko-pomorskiego i zajmuje 7,8 % jego powierzchni (1.395 km²). Gęstość zaludnienia wynosi 80 os/km². Graniczą z nim powiaty: chełmiński, inowrocławski, nakielski, toruński, tucholski, świecki, żniński. W skład powiatu bydgoskiego wchodzi gminy: Białe Błota, Dobrcz, Dąbrowa Chełmińska, Koronowo, Nowa Wieś Wielka, Osielsko, Sicienko oraz Solec Kujawski, 124 sołectwa oraz 215 miejscowości wiejskich¹. Siedziba Starostwa znajduje się w Bydgoszczy. W powiecie bydgoskim status miasta posiadają: Koronowo i Solec Kujawski. Sieć osadniczą powiatu tworzą przede wszystkim wsie, w tym kilka bardzo dużych, np. Białe Błota, Dąbrowa Chełmińska, Nowa Wieś Wielka, Osielsko. Osady wiejskie, leżące w strefie podmiejskiej Bydgoszczy, pełnią funkcje pozarolnicze (mieszkalnictwo, usługi, handel), a przede wszystkim spełniają rolę rekreacyjno-wypoczynkową i turystyczną. Jeśli chodzi o walory turystyczne powiatu, to można zaliczyć do nich: krajobraz, rzeźbę terenu, lasy (zajmujące 41% powierzchni powiatu), jeziora i rzeki. Ponad jedna trzecia powierzchni powiatu objęta jest różnymi formami ochrony przyrody. W powiecie bydgoskim dominuje

¹ Powiat bydgoski oficjalny portal, <http://powiat.bydgoski.pl/contents/75> (dostęp kwiecień 2016).

przemysł spożywczy, budowlany, chemiczny i lekki. Ważną rolę odgrywa także rolnictwo, dające utrzymanie ok. 10 % ludności powiatu. W gminach Koronowo, Dobrcz i Sicienko, obok produkcji roślinnej i zwierzęcej rozwinęła się również produkcja warzyw, owoców i mleka. Długofalowym zamierzeniem powiatu jest stymulowanie rozwoju gospodarczego gmin oraz propagowanie odnawialnych źródeł energii.

Gminy wchodzące w skład powiatu bydgoskiego to:

Białe Błota - Gmina Białe Błota leży w części południowo - zachodniej powiatu bydgoskiego. Położenie w bezpośrednim sąsiedztwie dużego miasta wpływa na jej dynamiczny rozwój. Według danych demograficznych liczba ludności na terenie gminy sukcesywnie rośnie. Siedzibą gminy jest wieś Białe Błota, położona zaledwie 3 km od granic Bydgoszczy. Życie kulturalne gminy skupia się wokół dwóch ośrodków: Białobłockiego i Wiejskiego Ośrodka Kultury w Łochowie, które umożliwiają realizowanie różnych zainteresowań mieszkańców. Około 53,5 % powierzchni gminy Białe Błota zajmują lasy. Położenie gminy, w pobliżu aglomeracji miasta Bydgoszcz, sprzyja rozwojowi budownictwa mieszkaniowego, jak również rozwojowi rzemiosła, usług i handlu. Bliskość miasta i dostępność dróg przyczynia się do inwestycji przemysłowych i rzemieślniczych w Cielu, Kruszyńcu Krajeńskim, Przyłękach i Zielonce².

Dąbrowa Chełmińska - Jako gmina ościenna miasta Bydgoszczy, z siedzibą w Dąbrowie Chełmińskiej, oddalona zaledwie 12 km od granicy aglomeracji miejskiej - stanowi obszar dogodny do zamieszkania, jak również wypoczynku i rekreacji. Gmina ma charakter rolniczo-usługowy, z przewagą przetwórstwa owocowego, usług metalowo odlewniczych, piekarniczych i drzewnych.

Największe wsie o zwartej zabudowie, powyżej tysiąca mieszkańców to: Dąbrowa Chełmińska, Czarze i Ostromecko. Łączna powierzchnia gminy wynosi 12,5 tysięcy hektarów. Bogactwem krajobrazowym i przyrodniczym terenu gminy Dąbrowa Chełmińska są kompleksy leśne, stanowiące 45 % ogólnej powierzchni. Należy podkreślić, że 75 % obszaru zajmują strefy chronione krajobrazu³.

Dobrcz - Gmina Dobrcz leży w północno-wschodniej części powiatu bydgoskiego w odległości 12 km od Bydgoszczy. W gminie zamieszkuje 11010 mieszkańców skupionych w 20 sołectwach. Dominuje tutaj funkcja rolnicza z przewagą klas III a i IV b, które łącznie

2 Program ochrony środowiska dla powiatu bydgoskiego na lata 2012-2016 z perspektywą na lata 2016-2019, powiat.bydgoski.bip.net.pl/10671_12014_pos_powiat_byd. (dostęp kwiecień 2016).

3 Powiat bydgoski oficjalny portal-gminy powiatu: <http://powiat.bydgoski.pl/contents/content/103/34> (dostęp kwiecień 2016).

stanowią 45% ogólnej powierzchni gruntów⁴.

Koronowo - Koronowo położone jest 23 km na północ od Bydgoszczy, na terenie północnej części historycznych Kujaw, w obrębie Pojezierza Południowo - Pomorskiego, w rozległym zakolu rzeki Brdy. Gmina ma charakter turystyczno-rolniczy. Obszar gminny zajmuje 411,7 km² powierzchni, z czego 31,5 % przypada na lasy, a 5,2 % zajęty jest przez wody. Ponad 50 % stanowią użytki rolne. Gminę Koronowo zamieszkuje 24179 mieszkańców⁵.

Nowa Wieś Wielka – Gmina Nowa Wieś Wielka położona jest w środkowej części województwa kujawsko-pomorskiego, w odległości 20 km od Bydgoszczy i Inowrocławia. Bardzo dobrą dostępność komunikacyjną zapewniają przebiegające przez teren gminy ciągi komunikacyjne. W granicach Gminy zlokalizowanych jest 18 miejscowości w obrębie 15 sołectw. Gminę Nowa Wieś Wielka zamieszkuje 9778 osób w większości osiedlonych w dwóch miejscowościach: Brzozie i Nowej Wsi Wielkiej. Gmina należy do najbardziej zalesionych jednostek gminnych województwa kujawsko - pomorskiego. Około 60 % jej powierzchni stanowią lasy, prawie 70 % obszaru gminy objęte jest ochroną, stanowiącą gwarancję wysokiej jakości środowiska przyrodniczego⁶.

Osielsko - Gmina Osielsko położona jest na północnych obrzeżach Bydgoszczy, pomiędzy rzekami Wisłą i Brdą. Obszar gminy wynosi 10289 ha, z czego 56 % stanowią lasy. Naturalną konsekwencją takiego położenia są związki funkcjonalne z infrastrukturą miejską⁷.

Sicienko - Gmina sąsiaduje z północno - zachodnimi dzielnicami Bydgoszczy (Osowa Góra, Czyżkówko, Smukała). Gmina Sicienko to obszar ponad 17 tys. ha zamieszkałych przez ponad 9,7 tys. osób mieszkających w 21 sołectwach. Intensywny rozwój znacznej części tego terenu miał miejsce po wybudowaniu Kanału Bydgoskiego⁸.

Solec Kujawski - Solec Kujawski to miasto położone na lewym brzegu Wisły, w odległości 20 km od Bydgoszczy i 35 km od Torunia. Tereny na południe miasta porasta jeden z największych kompleksów leśnych - Puszcza Bydgoska. Gmina zajmuje obszar 175,55 km²,

4 Powiat bydgoski oficjalny portal-gminy powiatu: <http://powiat.bydgoski.pl/contents/content/103/35> (dostęp kwiecień 2016).

5 Powiat bydgoski oficjalny portal-gminy powiatu: <http://powiat.bydgoski.pl/contents/content/103/36> (dostęp kwiecień 2016).

6 Program ochrony środowiska dla powiatu bydgoskiego na lata 2012-2016 z perspektywą na lata 2016-2019, http://powiat.bydgoski.bip.net.pl/10671_12014_pos_powiat_byd. (dostęp kwiecień 2016).

7 Powiat bydgoski oficjalny portal-gminy powiatu: <http://powiat.bydgoski.pl/contents/content/103/38> (dostęp kwiecień 2016).

8 Powiat bydgoski oficjalny portal-gminy powiatu: <http://powiat.bydgoski.pl/contents/content/103/39> (dostęp kwiecień 2016).

który zamieszkuje ponad 16,7 tys. mieszkańców. Na przestrzeni ostatnich lat gmina osiągnęła znaczące sukcesy w zakresie rozwoju gospodarczego⁹.

Wydatki na oświatę i wychowanie w roku 2004 stanowiły 22% budżetu powiatu. Na terenie powiatu bydgoskiego zlokalizowane są 34 szkoły podstawowe w tym 1 specjalna, z czego 3 szkoły podstawowe to szkoły miejsko-wiejskie zlokalizowane w Solcu Kujawskim (2) i w Koronowie (1). Ogólna liczba podstawowych szkół wiejskich w powiecie bydgoskim to 31. Warto również nadmienić, że w ciągu ostatnich kilku lat likwidacji uległy 2 szkoły podstawowe, zlokalizowane w Łąsku Wielkim i Stronnie. Łącznie w szkołach tych uczy się 7836 uczniów. Na 1 oddział w szkołach podstawowych przypada średnio 20 uczniów¹⁰. Natomiast ogólna liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w województwie kujawsko-pomorskim w roku szkolnym 2015/2016 wynosiła 4524 uczniów. Wykaz szczegółowy uczniów oraz poszczególnych specjalnych potrzeb edukacyjnych przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 7. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych woj. kujawsko-pomorskiego w roku szkolnym 2015/2016

Specjalne potrzeby edukacyjne	Liczba uczniów
z niepełnosprawnościami sprzężonymi	824
niewidomi	9
słabowidzący	261
niesłyszący	25
słabosłyszący	257
z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	1531
z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym	692
niedostosowani społecznie	24
zagrożeni niedostosowaniem społecznym	93
zagrożeni uzależnieniem	0
z zaburzeniami zachowania	21
przewlekłe chorzy	22

⁹ Program ochrony środowiska dla powiatu bydgoskiego na lata 2012-2016 z perspektywą na lata 2016-2019, powiat.bydgoski.bip.net.pl/10671_12014_pos_powiat_byd. (dostęp kwiecień 2016).

¹⁰ Urząd Statystyczny w Bydgoszczy dane za rok 2014, http://bydgoszcz.stat.gov.pl/dane_o_wojewodztwie/powiaty-2016 (dostęp kwiecień 2016).

z zaburzeniami psychicznymi	25
z niepełnosprawnością ruchową w tym z afazją	266
z autyzmem w tym z zespołem Aspergera	474
RAZEM:	4524

Źródło: opracowanie własne na podstawie wykazu SIO stan na dzień 30 września 2015r.¹¹.

Z uwagi na zróżnicowanie ekonomiczne poszczególnych gmin, sytuacja lokalowa i infrastruktura poszczególnych szkół jest niejednorodna. Szkoły zlokalizowane w dużych wsiach, będących siedzibami gmin bezpośrednio sąsiadujących z aglomeracją miejską Bydgoszczy, która stanowi stolicę województwa kujawsko-pomorskiego i siedzibę Starostwa Powiatowego, tj. Białe Błota, Łochowo i Osielsko dysponują nowoczesną bazą lokalową. Mieszczą się w dużych, nowych, dobrze wyposażonych budynkach, posiadają liczne, dobrze wyposażone pracownie przedmiotowe, komputerowe, gabinety specjalistów, biblioteki, boiska, nowoczesne sale gimnastyczne, świetlice i stołówki.

W znacznie trudniejszej sytuacji znajdują się małe szkoły położone we wsiach o typowo rolniczym charakterze. Szkoły mieszczą się w małych, ciasnych, starych budynkach, w których nie ma możliwości modernizacji. Często są to budynki piętrowe z wąskimi korytarzami i stromymi schodami. Niektóre z nich nie posiadają sal gimnastycznych, a pracownie przedmiotowe są skromnie wyposażone. Szkoły te znajdują się w znacznej odległości od siedziby gminy i ośrodka wielkomiejskiego – Bydgoszczy. Z uwagi na rolniczy charakter otoczenia (w niektórych przypadkach są to tereny byłych PGR-ów) posiadają ubogą infrastrukturę.

Na zróżnicowanie oświaty na obszarach wiejskich zwraca również uwagę J. Domalewski. Zdaniem autora, gorsze warunki szkolnictwa na terenach wiejskich są charakterystyczne dla regionów tradycyjnie rolniczych, którym często towarzyszy wysoki stopień bezrobocia oraz niski poziom przedsiębiorczości wiejskiej. Sytuacja ta stanowi istotną barierę w poprawie warunków funkcjonowania szkoły. Kolejną kwestią, na którą zwraca uwagę Domalewski, jest niski poziom kapitału ludzkiego, który utrudnia aktywizację gospodarczą obszarów wiejskich i wiąże się m.in. z funkcją efektywności szkoły, powodując „błędne koło”¹². „Decentralizacja szkolnictwa w połączeniu z jego

11 Dane SIO rok szkolny 2015/2016 stan za dzień 30 września 2015r.

https://cie.men.gov.pl/index.php/dane_statystyczne/139.html. (dostęp kwiecień 2016).

12 J. Domalewski, *Zróżnicowanie oświaty na terenach wiejskich*, [w:] D. Waloszek, K. Wąż (red.), *Nadzieja na zmianę: szanse młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2002.

niedoinwestowaniem oznacza uzależnienie warunków funkcjonowania szkół od kondycji ekonomicznej samorządów”¹³. Szczególnie trudna sytuacja panuje w szkołach Polski północno-wschodniej oraz północno-zachodniej, a zatem na obszarach będących terenem badań niniejszej dysertacji. W dużo lepszej kondycji znajdują się szkoły wiejskie położone na terenach województw: śląskiego, opolskiego i małopolskiego

Celem zobrazowania zróżnicowanej sytuacji ekonomicznej gmin w poniższej tabeli przedstawiono wydatki i dochody poszczególnych gmin przeznaczane na cele oświatowe.

Tabela 8. Dochody i wydatki z budżetów gmin na oświatę

Gmina	Dochody budżetu gminy w mln zł Część oświatowa subwencji ogólnej	Wydatki budżetu gminy wg działów w % Dział oświata i wychowanie
Białe Błota	15,9	31,9
Dąbrowa Chełmińska	7,6	41,8
Dobrcz	9,3	43,8
Koronowo	15,1	33
Nowa Wieś Wielka	8,4	33,5
Osielsko	11,5	39,5
Sicienko	8,4	42,6
Solec Kujawski	11	28

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Urzędu Statystycznego w Bydgoszczy za rok 2014.

W niniejszej części pracy zostanie zaprezentowana analiza wyników ilościowych oraz wnioski z niej wynikające. Celem teoretyczno-poznawczym przeprowadzonych badań było rozpoznanie i opisanie zakresu przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz poznanie i rozpatrzenie uwarunkowań nastawienia nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich do edukacji inkluzyjnej. W rozdziale pierwszym tej części zaprezentowano przygotowanie szkoły w obszarach wyznaczonych przez poszczególne problemy szczegółowe. Był to obszar infrastruktury, kwalifikacji nauczycieli, wsparcia nauczycieli, wsparcia rodziny oraz wsparcia ucznia. Rozdział drugi zawiera omówienie i interpretację wyników badań dotyczących nastawienia nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich do edukacji inkluzyjnej. W kolejnych podrozdziałach przedstawiono wyniki badań będących odpowiedzią na

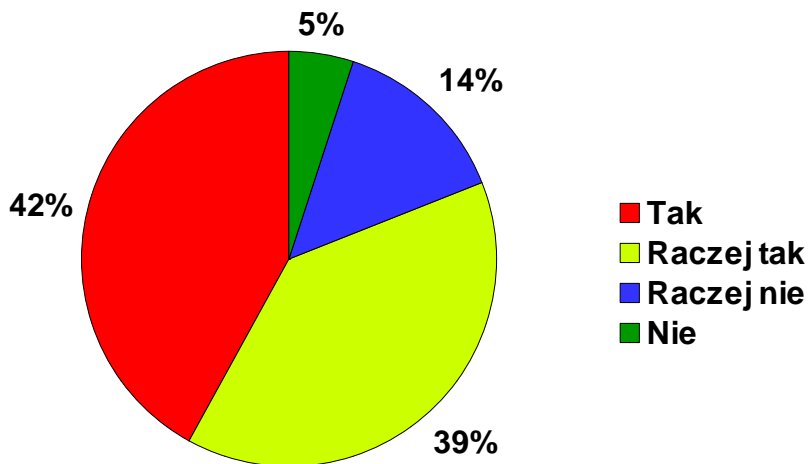
¹³ Tamże, s. 130.

sformułowane problemy szczegółowe. Przedstawiono dane dotyczące kwalifikacji nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich a ich nastawienia do edukacji inkluzyjnej, związku pomiędzy doświadczeniem własnym nauczycieli szkół wiejskich w zakresie niepełnosprawności a ich nastawieniem do edukacji inkluzyjnej. W następnych podrozdziałach zaprezentowano dane statystyczne obrazujące jak staż pracy, stopień awansu zawodowego oraz miejsce zamieszkania nauczycieli szkół wiejskich różnicują ich nastawienie do edukacji inkluzyjnej.

1.1 Przygotowanie szkoły w obszarze infrastruktury

Jednym z warunków dobrego funkcjonowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole jest zapewnienie mu swobodnego dostępu do wszystkich ogólnodostępnych pomieszczeń w szkole, bowiem wpływ przestrzeni na działanie człowieka jest niezmiernie ważny. Aby móc skutecznie włączać się w życie szkoły i integrować się z grupą rówieśniczą, niezbędne jest przebywanie we wspólnej przestrzeni szkoły i klasy. Odpowiedni sposób zagospodarowania tej przestrzeni jest istotny dla wspólnego przebywania i komunikowania się szczególnie, gdy w tej przestrzeni przebywają osoby niepełnosprawne. Dlatego jednym z elementów, świadczących o przygotowaniu szkoły do pracy uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego jest dostosowanie infrastruktury szkoły do jego potrzeb związanych z rodzajem niepełnosprawności. W celu określenia przygotowania szkoły w tym obszarze zapytano nauczycieli i dyrektorów o ich opinie na temat dostosowania przestrzeni szkoły i infrastruktury do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wyniki zostały zaprezentowane na wykresie nr 1.

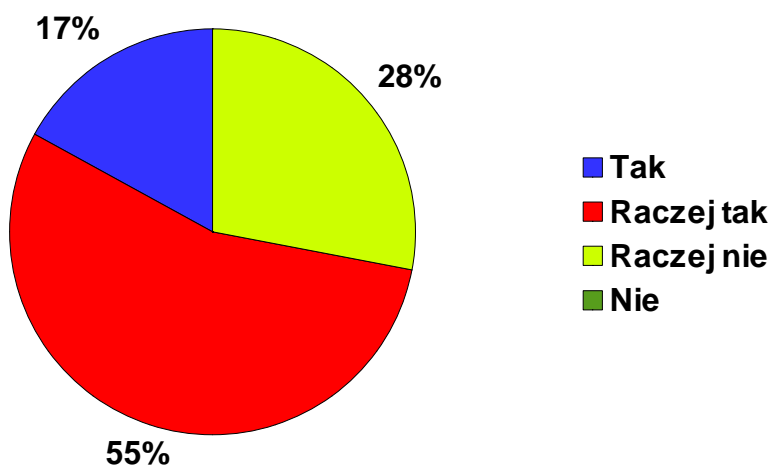
Wykres 1. Dostosowanie przestrzeni szkoły do potrzeb uczniów niepełnosprawnych w opiniach nauczycieli (N=145)



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Jak pokazują dane zdecydowana większość informatorów wyraża opinię, że szkoła, w której pracuje jest dobrze przygotowana w zakresie dostępności dla uczniów z niepełnosprawnością. Jedynie co piąty badany jest odmiennego zdania.

Wykres 2. Dostosowanie przestrzeni szkoły do potrzeb uczniów niepełnosprawnych w opiniach dyrektorów (N=29)

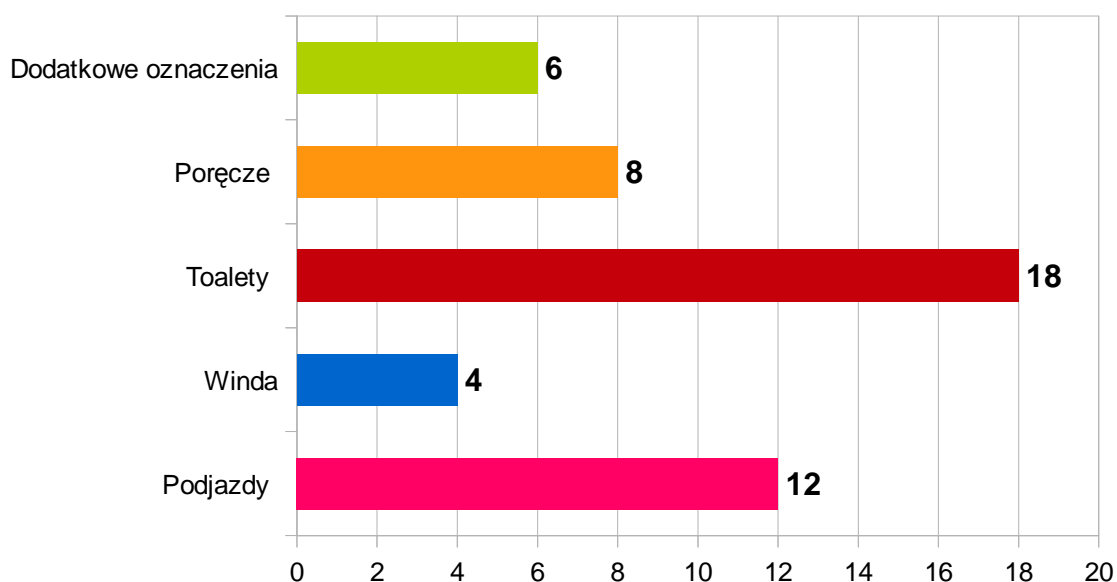


Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Według opinii dyrektorów przestrzeń szkolna *raczej jest* dostosowana do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, odpowiedzi takiej udzieliła ponad połowa badanych, ale co trzeci badany stwierdził, że przestrzeń ta *raczej nie* jest do takich potrzeb dostosowana. Nie było natomiast nikogo, kto zdecydowanie odpowiedziałby *nie* na pytanie o dostosowanie przestrzeni szkoły do potrzeb uczniów. Porównując opinie obu badanych grup na temat dostosowania przestrzeni szkoły do potrzeb uczniów niepełnosprawnych zaobserwować można bardziej krytyczne spojrzenie nauczycieli. Sytuacja ta może być wynikiem codziennej pracy nauczycieli z uczniem niepełnosprawnym oraz obserwacji jego funkcjonowania w szkole. Ponadto dyrektorom jako osobom odpowiedzialnym za zarządzanie podległymi im szkołami trudniej zachować obiektywność ponieważ oceniając przygotowanie szkoły oceniają poniekąd własne działania w tym zakresie.

Kolejnym aspektem poddanym badaniu były elementy infrastruktury w jakie wyposażone są badane placówki.

Wykres 3. Wyposażenie szkoły w elementy infrastruktury dostosowane do osób niepełnosprawnych w opinii dyrektorów¹⁴



¹⁴ Liczba badanych dyrektorów stanowiła 29 jednak każdy badany mógł wskazać więcej niż jedną odpowiedź, dlatego dane umieszczone na wykresie oznaczają liczbę wskazań podobnie jak w przypadku pozostałych wykresów słupkowych zamieszczonych w dalszej części pracy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z uzyskanych danych wynika, że w większości szkół przestrzeń jest dostosowana do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Widoczne różnice można jednak zaobserwować w wyposażeniu szkół w poszczególne elementy infrastruktury. Analiza otrzymanych wyników pokazała, że w większości szkół najczęściej do potrzeb uczniów niepełnosprawnych dostosowane są toalety. Blisko połowa szkół posiada podjazdy, ale tylko co czwarta szkoła wyposażona jest w poręcze, a co piąta w dodatkowe oznaczenia. Najrzadziej występującym elementem infrastruktury, przystosowanym do osób niepełnosprawnych obecnym w badanych szkołach były windy. Z uwagi na to, że konstrukcja niektórych budynków szkolnych, (szczególnie tych starych) nie jest dostosowana do poważniejszych modyfikacji architektonicznych umieszczenie tych elementów infrastruktury może okazać się niemożliwe. Jednak w przypadku wyposażenia szkoły w poręcze czy dodatkowe oznaczenia nie ma potrzeby ingerencji w konstrukcję budynku. Są to też elementy najmniej obciążające finansowo, toteż dziwi fakt, że tylko 1/5 badanych szkół jest w nie wyposażona.

Na niedostosowanie infrastruktury szkół ogólnodostępnych zwraca uwagę I. Chrzanowska, która na podstawie badań szkół ogólnodostępnych w województwie łódzkim, ustaliła, że w 23% szkół nie zadbano o likwidację barier architektonicznych, w związku z czym uczniowie nie mają dostępu do wszystkich pomieszczeń szkolnych, a w 28% szkół dostęp ten jest tylko częściowy. W dalszej kolejności Chrzanowska wymienia problem dostosowania sprzętów do potrzeb uczniów niepełnosprawnych. Istnieje on w 26% badanych placówek ogólnodostępnych¹⁵. Niedostosowanie przestrzeni szkoły do potrzeb uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, stawia szkoły w trudnej sytuacji. Szkoły stoją przed trudnym wyborem „albo odmówić możliwości i prawa wyboru, albo pomimo świadomości utrudnień ponieść ryzyko i próbować pracować w niedoskonałej rzeczywistości”¹⁶. Sytuacja ta staje się jeszcze trudniejsza, gdy dotyczy szkół wiejskich, bowiem brak w pobliżu innej placówki nie pozostawia uczniom niepełnosprawnym i ich rodzicom wielkiego wyboru. Albo wybierają nie do końca przygotowaną szkołę ogólnodostępną blisko miejsca zamieszkania, albo szukają innej, ale znacznie oddalonej od miejsca zamieszkania. Wybór, jakiego dokonują rodzice dziecka z niepełnosprawnością z obszarów wiejskich wydaje się być oczywistym.

15 I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Wyd. Impuls, Kraków 2010.

16 Tamże, s. 34.

Z analizy wyników badań można wnioskować, że zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze infrastruktury jest wąski, czyli niewystarczający.

1.2. Przygotowanie szkoły w obszarze kwalifikacji nauczycieli

W dobie obecnych przemian społeczno-politycznych wyraźnie zaznaczają się zmiany w zakresie pojmowania zadań i roli nauczyciela w procesie dydaktycznym, jak również jego przygotowania merytorycznego do zawodu. Współczesne orientacje w edukacji nauczycielskiej zwracają szczególną uwagę na źródła nauczycielskich osiągnięć, które ulegają ciągłym zmianom i przeobrażeniom. W okresie, gdy pojęcie dobrego nauczania łączono z fachowością, wyznacznikiem nauczycielskich kwalifikacji była wiedza, którą przekazywano i wykorzystywano w praktyce. W obecnych czasach takie podejście już nie wystarcza. Zdaniem Henryki Kwiatkowskiej, dobry nauczyciel nie zachowuje się w wyuczony sposób, ale dostosowuje własne cele nauczania oraz pragnienia do zespołu uczniowskiego, z którym pracuje i bezpośrednich warunków pracy¹⁷. Postęp techniczny oraz przemiany w życiu społecznym zwiększają zakres oczekiwań wobec nauczycieli. W literaturze wyszczególnia się następujące umiejętności, którymi powinien wykazywać się współczesny nauczyciel:

1. umiejętność diagnozowania potrzeb i oczekiwań uczniów,
2. umiejętność planowania pracy,
3. umiejętność właściwej organizacji procesu uczenia się,
4. umiejętność ewaluacji pracy i samooceny oraz autorefleksji,
5. włączanie umiejętności kluczowych w proces edukacji¹⁸.

Zdaniem Czesława Banacha, „zawód nauczycielski należy do tej grupy zawodów, w których niezbędne jest nieustanne podnoszenie wiedzy ogólnej i kwalifikacji oraz świadome kierowanie swoim rozwojem zawodowym”¹⁹. W doskonaleniu nauczycieli kluczową rolę odgrywa podnoszenie kwalifikacji zawodowych, w tym wiedzy kierunkowej, wzbogacanie umiejętności pedagogicznych i samokształcenie. W ujęciu Wincentego Okonia kwalifikacje zawodowe to „zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywanego zawodu”²⁰. Na

17 H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Wyd. PWN, Warszawa 1988.

18 J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2012.

19 Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 140.

20 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 211.

pojęcie kwalifikacji składają się następujące czynniki: poziom wykształcenia, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza umiejętność organizowania i usprawniania pracy. Stefan M. Kwiatkowski kwalifikacjami nazywa „układ umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych, niezbędnych do wykonywania zestawu zadań określonego w opisie zawodu”²¹ i dzieli je na cztery rodzaje: ponadzawodowe, ogólnozawodowe, podstawowe dla zawodu i specjalistyczne²².

Kwalifikacje nauczycieli to zgromadzony w szkole kapitał ludzki, który zgodnie z teorią Jamesa Colemana definiowany jest zazwyczaj jako „zasób wiedzy i umiejętności, zdobytych w procesie kształcenia i praktyki zawodowej, a także zdrowia i energii witalnej”²³. Alicja Sajkiewicz podkreśla, że kapitał ludzki tworzą ludzie trwale związani z firmą (w tym przypadku szkołą) i jej misją, charakteryzujący się umiejętnością współpracy, kreatywnością postaw i kwalifikacjami. Oni stanowią motor i serce firmy i są warunkiem jej rozwoju²⁴. Kwalifikacje zawodowe nauczycieli rozważane jako kapitał ludzki, można ujmować w wymiarze indywidualnym, jako rzeczywiste cechy każdego nauczyciela. Bez tego kapitału nie da się zbudować szkoły, ponieważ to właśnie kapitał pozaekonomiczny jest źródłem postępu i rozwoju gospodarczego.

Zmiany wynikające z reformy oświaty znacząco wpłynęły na potrzebę rozwoju zawodowego i samodoskonalenia się nauczycieli. Anna Zamkowska podkreśla, że „aby nauczyciele i inni pracownicy szkoły efektywnie wdrażali kształcenie inkluzyjne, wymagany jest ich ciągły rozwój zawodowy”²⁵, dlatego istotnym było zbadanie deklaracji nauczycieli szkół wiejskich, dotyczących ich kwalifikacji zawodowych, uprawniających do wykonywania zawodu oraz kwalifikacji specjalistycznych w zakresie pedagogiki specjalnej, niezbędnych do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Zobrazowanie wyników badań przedstawia wykres nr 4.

21 S. M. Kwiatkowski, Z. Sepkowska (red.), *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, Warszawa – Radom 2000, s. 9.

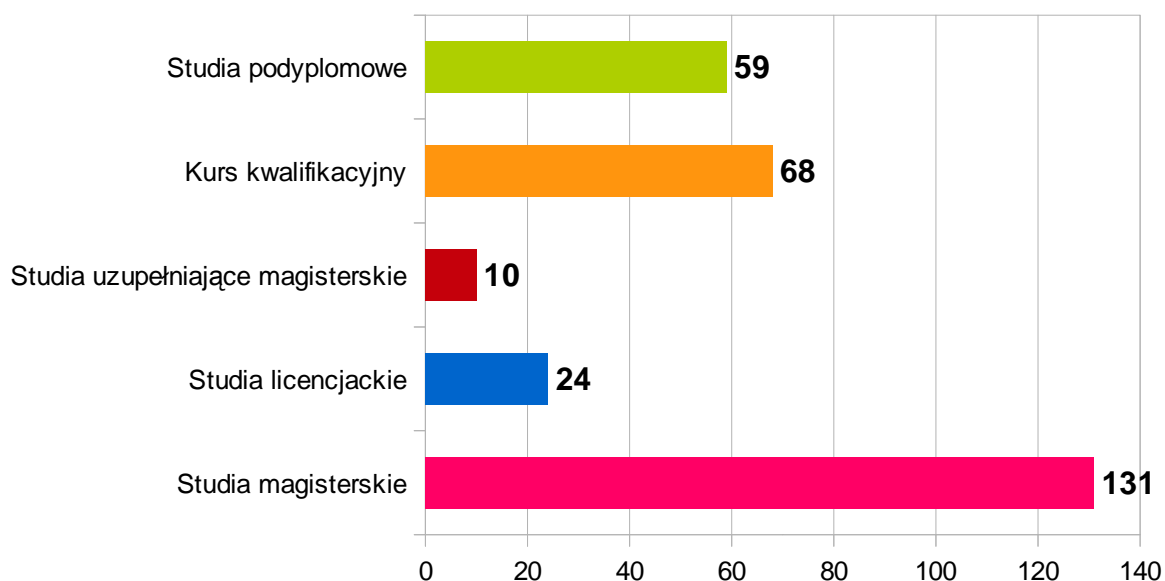
22 S. M. Kwiatkowski, *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, IBE, Warszawa 2005, s. 9-10.

23 B. Kożuch (red.), *Kształtowanie kapitału ludzkiego firmy*, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2000, s. 56.

24 A. Sajkiewicz, *Strategie zmian w zasobach ludzkich*, [w:] A. Sajkiewicz (red.), *Zasoby ludzkie w firmie: organizacja, kierowanie, ekonomika*, Wyd. Poltext, Warszawa 2000.

25 A. Zamkowska, *Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2011, s. 31.

Wykres 4. Ukończone przez nauczycieli studia i kursy



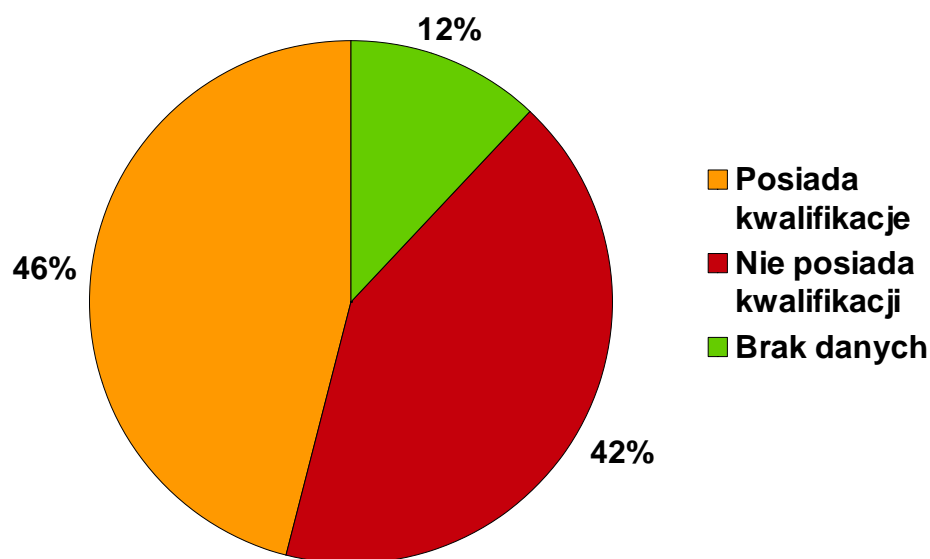
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Wśród badanych nauczycieli zdecydowana większość ukończyła jednolite studia magisterskie. Co czwarta osoba ukończyła natomiast studia licencjackie i uzupełniające magisterskie. Oprócz tego niemal połowa badanych nauczycieli legitymuje się świadectwem ukończenia kursu kwalifikacyjnego lub odbyła szkolenie na studiach podyplomowych. Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 17 kwietnia 2012 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli²⁶ nauczyciele pracujący w ogólnodostępnych szkołach wiejskich posiadają wymagane wykształcenie uprawniające ich do pracy w tego typu placówce oświatowej. Blisko połowa z nich posiada również dodatkowe kwalifikacje, w postaci ukończonych kursów kwalifikacyjnych, a ponad 40% legitymuje się świadectwem ukończenia studiów podyplomowych.

W związku z tym, że blisko połowa badanych nauczycieli szkół wiejskich posiada dodatkowe kwalifikacje postanowiono zbadać ich zakres. Podane przez nauczycieli kierunki studiów oraz inne odbyte szkolenia zostały zweryfikowane w tej analizie pod kątem posiadanych kwalifikacji z pedagogiki specjalnej, niezbędnych do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

²⁶ Rozporządzenie MEN z dnia 17 kwietnia 2012 r. W sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenie szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu szkolenia nauczycieli.

Wykres 5. Kwalifikacje nauczycieli w zakresie pedagogiki specjalnej (N=127)²⁷



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z uzyskanych danych wynika, że prawie połowa nauczycieli takie kwalifikacje posiada, zaś ponad 40% ich nie posiada. Nieco niższy, ale również optymistyczny wskaźnik posiadania kwalifikacji z pedagogiki specjalnej wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych odnotowali również w swoich badaniach Grzegorz Szumski i Anna Firkowska-Mankiewicz, którzy zwracają uwagę na fakt, że 1/3 badanych nauczycieli klas ogólnodostępnych deklaruje posiadanie specjalistycznego przygotowania do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ta stosunkowo wysoka częstotliwość kwalifikacji specjalnopedagogicznych zdaniem autorów może mieć różne przyczyny, wśród których wymieniają chęć podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli w związku z pracą z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W ocenie Szumskiego i Firkowskiej-Mankiewicz, szkoła powszechna coraz bardziej potrzebuje specjalistów z zakresu pedagogiki specjalnej i polskie szkoły takich specjalistów posiadają już stosunkowo dużo²⁸.

Kwalifikacje i wiedzę z pedagogiki specjalnej nauczyciele zdobywali najczęściej podczas kursów kwalifikacyjnych z oligofrenopedagogiki oraz studiów podyplomowych z oligofrenopedagogiki, terapii pedagogicznej oraz surdopedagogiki i tyflopedagogiki. Natomiast z badań przeprowadzonych przez Zenona Gajdźcę wynika, że 53,2% nauczycieli

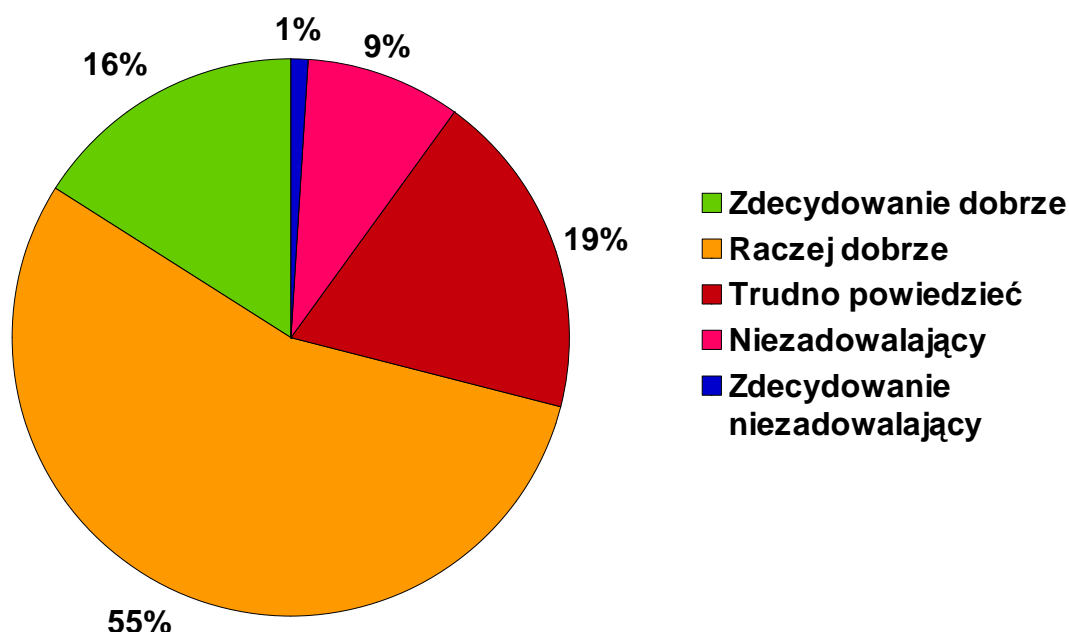
²⁷ 127 nauczycieli wybrało jedną ze wskazanych opcji, pozostała część nauczycieli nie wybrała żadnej opcji dlatego brak wskazania uznano jako brak danych.

²⁸ G. Szumski, wsp. A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej*, Wyd. APS, Warszawa 2010, s. 150-151.

edukacji wczesnoszkolnej, pracujących w klasach integracyjnych kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zdobyło w drodze kształcenia ustawicznego podczas studiów podyplomowych, natomiast tylko 12,8% nauczycieli wymienione kwalifikacje uzyskało kończąc kursy kwalifikacyjne z zakresu oligofrenopedagogiki oraz wspomagania w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Gajdzica stwierdza, że pomimo iż taka droga zdobywania kwalifikacji z pedagogiki specjalnej jest najszybsza i zarazem najskromniejsza objętościowo, to „wbrew pozorom wcale nie musi ona oznaczać niższych kompetencji”²⁹, pod warunkiem, że są one nadbudową dobrych programów studiów ogólnopedagogicznych.

Po uzyskaniu danych na temat kwalifikacji nauczycieli w zakresie pedagogiki specjalnej kolejnym aspektem badań uczyniono opinie nauczycieli na temat poziomu ich wiedzy z pedagogiki specjalnej. Respondenci odpowiadali na pytanie, jak oceniają poziom swojej wiedzy z pedagogiki specjalnej.

Wykres 6. Poziom wiedzy z pedagogiki specjalnej w opiniach nauczycieli



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

²⁹ Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Wyd. Impuls, Kraków 2011, s. 46.

Z otrzymanych danych wynika, że zdecydowana większość nauczycieli ocenia swój poziom wiedzy jako *raczej dobry i zdecydowanie dobry*, natomiast co piąty nauczyciel wskazał odpowiedź *trudno powiedzieć*. Co dziesiąty informator określił swój poziom wiedzy z pedagogiki specjalnej jak *niezadowolający*, w tym jeden jako *zdecydowanie niezadowolający*. Wyniki te są zgodne z badaniami przeprowadzonymi przez Annę Zamkowską, z których wynika, że większość nauczycieli klas ogólnodostępnych ocenia swój poziom wiedzy z pedagogiki specjalnej jako *raczej dobry*, a ok. 25% jako *niewystarczający*³⁰. Otrzymane wyniki stanowią potwierdzenie wcześniejszych analiz, dotyczących kwalifikacji nauczycieli z zakresu pedagogiki specjalnej. Odsetek badanych, którzy posiadają kwalifikacje z pedagogiki specjalnej jest zbliżony do grupy badanych, która pozytywnie ocenia swój stan wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej. Na tej podstawie można wysunąć tezę, że osoby, które posiadają kwalifikacje z pedagogiki specjalnej znacznie lepiej oceniają swoją wiedzę z tego zakresu. W mojej ocenie zbieżność ta nie jest przypadkowa, pomimo że udzielone odpowiedzi stanowią tylko deklaracje nauczycieli.

Nie potwierdzają tego badania przeprowadzone przez Z. Gajdzicę, który stwierdza, że połowa badanych nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej deklaruje brak przygotowania do pracy z uczniem o zaburzonym rozwoju. 19% nie umie określić swoich kompetencji. 22% uważa, że jest przygotowana, natomiast tylko 4% badanych, posiadających kwalifikacje z pedagogiki specjalnej zadeklarowało dobre przygotowanie do pracy z uczniem niepełnosprawnym³¹. Podobne wnioski sformułowała na podstawie własnych obserwacji Danuta Al-Khamisy, która stwierdza, że „rzeczywista wiedza nauczycieli nie jest równoznaczna z ich wiedzą deklarowaną”³².

Na podstawie analizy deklaracji badanych można wnioskować, że w ich opiniach zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego obszarze kwalifikacji nauczycieli jest przeciętny.

30 A. Zamkowska, *Formy wsparcia ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Społeczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Wyd. Impuls, Kraków 2009, s. 69.

31 Z. Gajdzica, *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2011, s. 67.

32 D. Al-Khamisy, *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 262.

1.3. Przygotowanie szkoły w obszarze wsparcia nauczycieli.

Zgodnie z ujęciem Stanisława Kawuli, wsparcie społeczne to rodzaj interakcji społecznej podejmowanej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej. Interakcja ta polega na wymianie informacji emocjonalnej bądź instrumentalnej³³. W kontekście niniejszych badań wsparcia udzielanego nauczycielom przez szkołę wsparcie społeczne stanowi właśnie rodzaj interakcji między wspieranym i wspierającym, między nauczycielem i osobami w jego środowisku zawodowym, tj. w ogólnodostępnej szkole wiejskiej, która stanowić może dla niego cenne źródło wsparcia. Zasobami wsparcia dla nauczycieli mogą być pojedyncze osobowe źródła wsparcia istniejące wewnątrz i na zewnątrz placówki szkolnej oraz instytucjonalne źródła wsparcia, którymi mogą być przedstawiciele placówek współpracujących ze szkołami. Według Cz. Banacha relacje, w których funkcjonują nauczyciele tworzą płaszczyzny ogólnie rozumianej kultury pedagogicznej. Na płaszczyźnie tej obok relacji z uczniami i ich rodzicami istnieją inne potencjalne źródła wsparcia w układzie: nauczyciel – rada pedagogiczna, rada społeczna szkoły,
nauczyciel – dyrektor, nadzór pedagogiczny,
nauczyciel – instytucje doskonalenia³⁴.

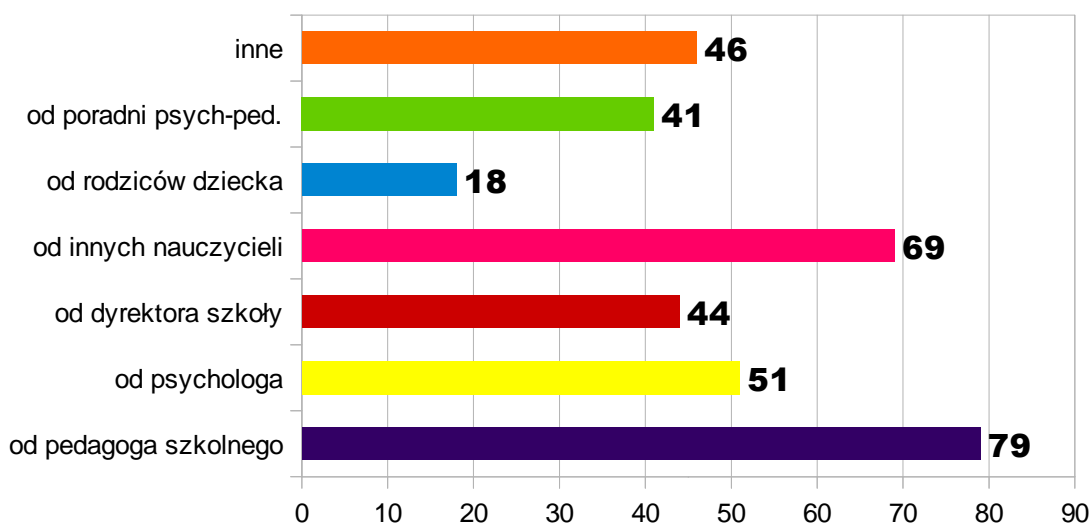
W każdej z tych sytuacji nauczyciel może być zarówno „dawcą” jak i „biorcą” wsparcia.

W celu ustalenia źródeł wsparcia nauczycieli szkół wiejskich zapytano ich od kogo otrzymują wsparcie.

33 S. Kawula, *Czynniki i sieć wsparcia społecznego w życiu człowieka*, [w:] S. Kawula, *Pedagogika społeczna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005.

34 Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 146.

Wykres 7. Źródła wsparcia nauczycieli³⁵



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Wykres 7 przedstawia udzielone odpowiedzi według częstotliwości udzielanego wsparcia. Badani nauczyciele mogli wskazać więcej niż jedno źródło wsparcia.

Z analizy danych wynika, że na pytanie o źródła wsparcia nauczyciele najczęściej wskazywali na pedagoga szkolnego (ponad połowa badanych) oraz na innych nauczycieli (niepełna połowa badanych). 51 wskazań nauczycieli dotyczyło wsparcia ze strony psychologa szkolnego, natomiast jedna trzecia respondentów wskazała na osobę dyrektora jako źródło wsparcia. Najmniej nauczyciele liczyć mogą na wsparcie ze strony rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Natomiast 1 ze 145 badanych nauczycieli podał, że nie potrzebuje żadnego wsparcia.

Odmienny układ źródeł wsparcia przedstawia w swoich badaniach Anna Szczęsna. Obszarem zainteresowań badawczych wspomnianej autorki było wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli. Z przytoczonych wyników badań wynika, że „największą liczbę działań wspierających otrzymują nauczyciele od swoich koleżanek i kolegów z grona pedagogicznego”³⁶. Następnym w kolejności źródłem wsparcia są dyrektor szkoły, pedagog

³⁵ Liczba badanych 145, każdy z badanych mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź, dlatego dane umieszczone na wykresie oznaczają liczbę wskazań podobnie jak w przypadku pozostałych wykresów słupkowych zamieszczonych w dalszej części pracy.

³⁶ A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010, s. 147.

szkolny, a w dalszej kolejności pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej. Na uwagę zasługuje fakt, że koleżanki i koledzy z grona pedagogicznego wydają się być w obu przypadkach tym „źródłem wsparcia społecznego nauczycieli, które wspiera nauczyciela największą liczbą rozmaitych działań”³⁷ i jest postrzegane przez samych nauczycieli jako takie właśnie źródło. Wskazywanie na innych nauczycieli jako źródło wsparcia potwierdzają również badania przeprowadzone przez zespół badawczy: Ewa Putkiewicz, Barbara Murawska, Roman Dolata. Wyniki opracowane na podstawie badań wspomnianych autorów, pokazują, że inni nauczyciele stanowią podstawowe źródło wsparcia społecznego nauczycieli w sytuacjach trudnych³⁸. A. Szczęsna zwraca również uwagę na szczególną rolę dyrektorów jako źródła wsparcia dla swoich pracowników. Podkreśla jednak, że istotne jest, aby organizowane przez nich formy wsparcia i doskonalenia były zgodne zarówno z potrzebami placówki, jak również z potrzebami jej uczestników. Autorka zwraca także uwagę na to, że „ważne jest również - jeśli nie najważniejsze – aby nie byli postrzegani jako osoby utrudniające działania wychowawcze”³⁹. Można zaryzykować tezę, że usytuowanie dyrektora na dalszym planie wśród wymienionych źródeł wsparcia przez nauczycieli może być spowodowane tym, że jest on zwierzchnikiem, który motywuje do doskonalenia zawodowego przez kontrole i ocenianie. Może to stanowić pewną barierę w poszukiwaniu wsparcia i dlatego część nauczycieli woli skorzystać w pierwszej kolejności ze wsparcia płynącego ze strony pedagoga szkolnego czy innych nauczycieli, a w dalszej kolejności dopiero z pomocy dyrektora.

Na podstawie uzyskanych danych zgodnie z koncepcją wsparcia społecznego S. Kawuli, otrzymywane przez nauczycieli wsparcie umiejscowić można w następujących układach ludzkiego życia:

- Człowiek - człowiek (inni nauczyciele, dyrektorzy szkół, psycholog, pedagog szkolny),
- Człowiek – grupa (rodzina, grono przyjaciół, rodzice dzieci niepełnosprawnych),
- Człowiek - instytucje (Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, GOPS),
- Człowiek – szersze układy (literatura fachowa, internet).

Wymienione układy społeczne stanowią jednocześnie „spirale życzliwości”, która może

37 Tamże, s. 148.

38 B. Murawska, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego w świetle wyników badań ankietowych i wywiadów*, [w:] B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata (red.), *Wsparcie rozwoju zawodowego nauczycieli a potrzeba nauczycieli w tym zakresie*, Wyd. ISP, Warszawa 2005.

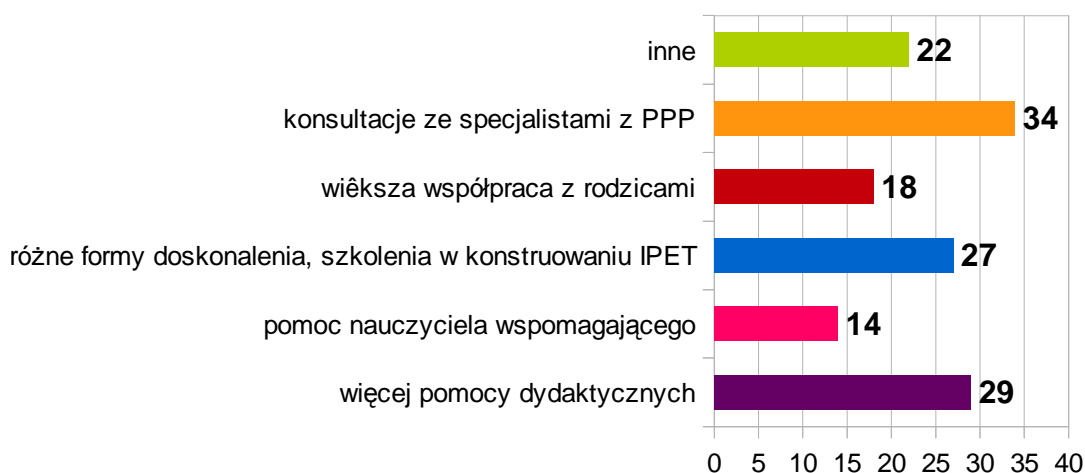
39 A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne w rozwoju...dz.* cyt., s. 87.

przyczynić się do poprawy funkcjonowania jednostki na kilka sposobów:

- może przyczynić się wprost do jak najszybszego usunięcia problemu,
- może uruchomić wewnętrzne zasoby jednostki do radzenia sobie w przyszłości w podobnych sytuacjach,
- może powodować aktywne poszukiwanie określonej pomocy⁴⁰.

Kolejnym badanym aspektem były oczekiwania nauczycieli w zakresie udzielanego im wsparcia. Badanym osobom zadano pytanie: Jakiego wsparcia oczekuje Pan/Pani jako nauczyciel? Respondenci mogli wskazać kilka oczekiwań. Poniższy wykres przedstawia odpowiedzi według ich częstotliwości występowania.

Wykres 8. Wsparcie oczekiwane przez nauczycieli



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że nauczyciele najczęściej oczekują wsparcia w postaci konsultacji ze specjalistami PPP, co piąta osoba większej ilości pomocy dydaktycznych. W dalszej kolejności respondenci wskazywali na różne formy doskonalenia i szkolenia w konstruowaniu IPET oraz „inne” formy wsparcia, jak np. wymiana doświadczeń czy lekcje pokazowe. Analiza wyników badań wskazuje natomiast, że najmniej oczekiwanym przez nauczycieli wsparciem jest zatrudnienie nauczyciela wspomagającego. Można zatem stwierdzić, że wśród działań wspierających, oczekiwanych przez nauczycieli dominują działania z kategorii wsparcia społecznego, określanego przez S. Kawulę jako wsparcie instrumentalne i informacyjne.

40 S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samorozwoju*, [w:] E. Kantowicz, *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, Wyd. WSP, Olsztyn 1997, s. 16.

Kolejnym aspektem badań było określenie form wsparcia otrzymywanego przez nauczycieli. Zdaniem Cz. Banacha, dyrektorzy szkół mogą odgrywać znaczącą rolę w doskonaleniu i wspieraniu nauczycieli. Do ich zadań należy bowiem tworzenie warunków do pracy z zespołem nauczycielskim, przyczynianie się do ich rozwoju, motywowanie do doskonalenia⁴¹. Poprzez wspomniane działania mogą stać się również źródłem wsparcia dla swoich pracowników.

Aby zbadać tę kwestię zapytano dyrektorów szkół jakie formy wsparcia szkoła oferuje nauczycielom. Każdy z badanych dyrektorów mógł wskazać kilka takich form. Wykres 9 przedstawia odpowiedzi, według częstotliwości występowania poszczególnych form wsparcia.

Wykres 9. Wsparcie otrzymywane przez nauczycieli (N=29)



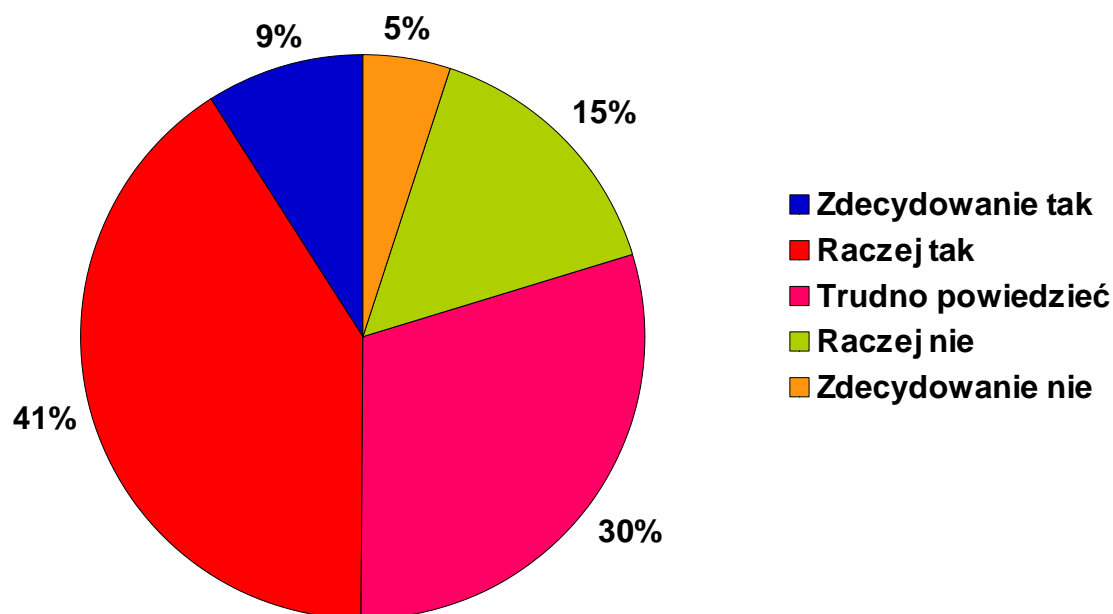
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z analizy uzyskanych odpowiedzi wynika, że najczęściej udzielaną przez szkołę formą wsparcia jest dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. 100% dyrektorów potwierdziło taką formą wsparcia. Drugą w kolejności, najczęściej udzielaną formą wsparcia jest organizowanie różnego rodzaju szkoleń i warsztatów dla nauczycieli, dziewięć szkół zapewnia nauczycielom konsultacje ze specjalistami, natomiast 5 wskazań dotyczyło zakupu pomocy dydaktycznych i 4 zakupu literatury fachowej. Najrzadziej udzielaną formą wsparcia jest zatrudnianie specjalistów. Taką odpowiedź wskazało tylko 2 dyrektorów. Można zatem stwierdzić, że wśród działań wspierających otrzymywanych przez nauczycieli dominują działania z kategorii wsparcia społecznego określanego przez S. Kawulę jako wsparcie instrumentalne i informacyjne.

41 Cz. Banach, *Polska szkoła ...*dz. cyt., s. 143.

W dalszej części analizy próbowano dowiedzieć się, czy wsparcie udzielane nauczycielom pracującym z dzieckiem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego jest zadowalające?

Wykres 10. Zadowolenie z otrzymywanego wsparcia w opinii nauczycieli (N=145)



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Otrzymane w wyniku analizy badań dane wskazują, że respondenci zapytani o to, czy szkoła zapewnia im wystarczające wsparcie w pracy z dzieckiem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego najczęściej odpowiadali *raczej tak*. Niestety, tylko 9% badanych uważa, że wsparcie to jest całkowicie wystarczające (*zdecydowanie tak*), jednak co trzecia osoba badana nie potrafiła jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Istotne jest, że ok 21% odpowiedzi było przeczących (*raczej nie* i *zdecydowanie nie* łącznie). Z uwagi na to, że 30% badanych nie potrafi określić czy udzielane przez szkołę wsparcie jest wystarczające, czy nie, można domniemywać, że jednak nie spełnia ono ich oczekiwań. W związku z tym można przyjąć, że ok. 50% badanych uważa, że wsparcie udzielane przez szkołę jest wystarczające, a kolejne 50%, że wsparcie jest niewystarczające.

Sytuacja ta może być wynikiem rozbieżności między wsparciem otrzymywanym przez nauczycieli a oczekiwanym. Zobrazowanie wspomnianych różnic według kolejności wskazań

przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 9. Wsparcie otrzymywane a oczekiwane w opinii nauczycieli

L.p.	Wsparcie oczekiwane	Wsparcie otrzymywane
1	Konsultacje ze specjalistami	Dofinansowanie doskonalenia zawodowego
2	Zakup pomocy dydaktycznych	Organizowanie szkoleń
3	Dofinansowanie doskonalenia zawodowego	Konsultacje ze specjalistami
4	Wymiana doświadczeń, lekcje pokazowe	Zakup pomocy dydaktycznych
5	Większa współpraca z rodzicami	Zakup literatury fachowej
6	Zatrudnienie nauczyciela wspomagającego	Zatrudnienie specjalistów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań.

S. Kawula podkreśla, że aby wsparcie społeczne było skuteczne niezbędna jest spójność pomiędzy potrzebami biorcy a rodzajem udzielanego wsparcia⁴². Można zatem postawić tezę, że w badanych szkołach brakuje spójności w interakcji pomiędzy oczekiwaniami nauczycieli w zakresie wsparcia a wsparciem otrzymywanym. Sytuacja ta może świadczyć o braku właściwej komunikacji pomiędzy uczestnikami owej interakcji.

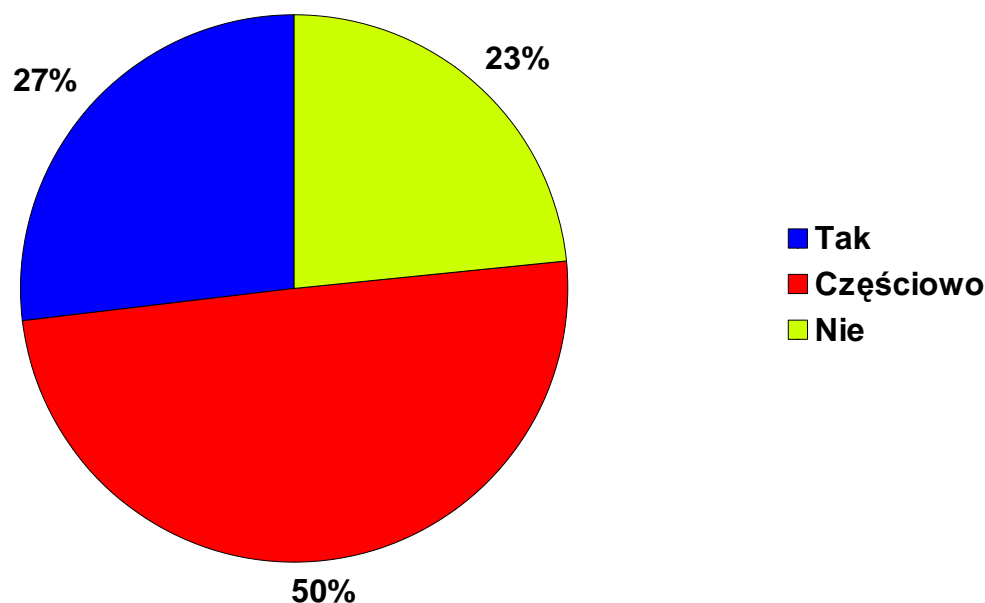
Ważnym źródłem wsparcia dla nauczycieli powinni być także rodzice dzieci niepełnosprawnych. To przecież oni wiedzą o swoich dzieciach najwięcej i mogą podzielić się tą wiedzą, własnym doświadczeniem i spostrzeżeniami. Wspieranie nauczyciela w pracy z dzieckiem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego przez rodziców tegoż dziecka ma istotne znaczenie, ponieważ pomaga usprawnić proces jego integracji ze środowiskiem rówieśniczym w szkole oraz pomóc przezwyciężyć trudności w nauce, związane z ograniczeniami wynikającymi z niepełnosprawności. Regularny kontakt z rodzicami sprzyja wymianie informacji na temat funkcjonowania ich dziecka – ucznia. Wymiana ta służy też

42 S. Kawula, *Czynniki i sieć wsparcia* ...dz. cyt.

nauczycielowi, który ma informację zwrotną, jakie są efekty jego pracy i jakie powinny być kierunki dalszych działań, dlatego współpraca ta powinna być regularna i mieć charakter dobrowolny, a nie wymuszony przez nauczyciela.

W związku z tym, że najrzadziej wskazywanym przez nauczycieli źródłem wsparcia byli rodzice dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego kolejnym aspektem, który został poddany analizie było zbadanie zakresu tego wsparcia oraz jego form. Respondentom zadano następujące pytanie: Czy otrzymuje Pan/Pani wsparcie ze strony rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego? Na wykresie poniżej przedstawiono rozkład udzielonych odpowiedzi.

Wykres 11. Wsparcie nauczycieli ze strony rodziców dziecka



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z otrzymanych odpowiedzi wynika, że blisko połowa nauczycieli stwierdziła, że wsparcie otrzymywane ze strony rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego jest częściowe, natomiast co trzeci uważa, że takie wsparcie jest im udzielane. Ponad 23% nauczycieli stwierdziło, że nie otrzymuje wsparcia ze strony rodziców.

Podobne wnioski sformułowała Magdalena Bełza, która prowadziła badania

komparatystyczne wśród nauczycieli angielskich, czeskich i polskich pracujących z uczniem niepełnosprawnym. W wyniku analizy badań, wspomniana autorka ustaliła, że 28% nauczycieli polskich i czeskich może liczyć na pomoc rodziców dziecka niepełnosprawnego. Nieco więcej wskazań pojawiło się ze strony nauczycieli angielskich 44%. Współpraca z rodzicami oceniana jest różnie. Na regularną pomoc może liczyć 22% nauczycieli polskich, 33,1% czeskich i 44,7% angielskich. Wsparcia częściowego doświadcza 44,2% nauczycieli polskich, 33,6% czeskich oraz 22,1% angielskich. Bardzo ciekawy jest wynik, związany ze wskazaniem braku współpracy z rodzicami. Żaden z angielskich nauczycieli nie zaznaczył takiej odpowiedzi, natomiast 5 Czechów i 9 Polaków wskazało taką odpowiedź, co w przypadku polskich nauczycieli stanowiło wynik najniższy⁴³.

W kolejnej części badań poproszono nauczycieli o wskazanie form wsparcia udzielanego im przez rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Każdy z badanych nauczycieli mógł wskazać kilka form wsparcia. Wykres poniżej przedstawia odpowiedzi według częstotliwości występowania poszczególnych form wsparcia.

Wykres 12. Formy wsparcia udzielanego przez rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w opiniach nauczycieli (N=145)



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

43 M. Bełza, *System edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 178.

Wśród osób, które odpowiedziały, że otrzymują jakiekolwiek wsparcie ze strony rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, najczęściej nauczycieli wskazało na formę wymiany doświadczeń i spostrzeżeń, a w dalszej kolejności na otrzymywanie informacji o stanie zdrowia dziecka oraz systematyczne wykonywanie pracy w domu. Kolejną formą wsparcia był systematyczny kontakt z nauczycielem. Wśród najrzadziej wymienianych form wsparcia były rozmowy na temat potrzeb dziecka.

Z. Gajdzica podkreśla, że brak współpracy pomiędzy rodzicami i nauczycielami może być wynikiem wielu czynników, wśród których wymienia: negatywne nastawienie rodziców do szkoły w ogóle, nieumiejętne postępowanie nauczycieli oraz ich brak zrozumienia dla trudnej sytuacji rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne, czynniki osobowe oraz nierealne wzajemne oczekiwania⁴⁴.

Na podstawie analizy zaprezentowanych w tym podrozdziale deklaracji badanych trudno jest określić jednoznacznie jaki jest zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze wsparcia nauczycieli w ich opinii. Z jednej strony szkoły oferują dosyć szeroki zakres form wsparcia, z drugiej zaś strony zakres ten jest nieadekwatny do potrzeb nauczycieli, czyli jest niewystarczający.

1.4. Przygotowanie szkoły w obszarze wsparcia rodziny

Rodzina i szkoła stanowią dwa podstawowe środowiska wychowawcze, których wpływ ma istotne znaczenie na zaspokajanie potrzeb biopsychopolecznych jej członków. Wpływ ten jest korzystny wtedy, gdy oba środowiska współpracują ze sobą. Współpraca ta powinna mieć charakter dwukierunkowy i polegać na wzajemnym wspieraniu się, bowiem „elastyczna współpraca między nimi w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka może być określana jako współdziałanie, czyli działanie uzgodnione wzajemnie i wspólnie, realizowane w porozumieniu”⁴⁵ i nie pozostaje bez znaczenia dla zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka, szczególnie niepełnosprawnego. Dane zawarte w literaturze przedmiotu wskazują na to, że harmonijne współdziałanie rodziny i szkoły w znacznym stopniu wspomaga prawidłowy rozwój dziecka⁴⁶. Współpraca ta jednak często ma

44 Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne ...* dz. cyt., s. 180-181.

45 D. Smykowska, *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym-działania stosowane i postulowane*, Wyd. Impuls, Kraków 2008, s. 18.

46 Zob. G. Koźminski (red.), *Efektywna współpraca nauczycieli i rodziców*, „K&K”, Złotów-Piła 2002, s. 6., S. Rogala, *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, PWN, Warszawa 1989, s. 23, M. Mendel, *W poszukiwaniu*

charakter okazjonalny lub polega na świadczeniu doraźnych form pomocy materialno-usługowej świadczonych przez rodziców na rzecz szkoły lub na przekazywaniu informacji o postępach ucznia świadczonych przez nauczycieli. Aleksandra Maciarz zwraca uwagę na to, że „społeczne wsparcie ma szczególne znaczenie w sytuacjach trudnego rodzicielstwa. (...) które może stać się szczególnie trudne, gdy dziecko obciążone jest przewlekłą chorobą, zespołem wad wrodzonych i niepełnosprawnością”⁴⁷. Sytuacje te mogą pojawiać się w różnych sferach życia rodziny i stanowią one źródła potrzeb na dany rodzaj wsparcia⁴⁸. W takiej właśnie sytuacji znajdują się rodzice dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Toteż szkoła powinna dołożyć wszelkich starań, aby wsparcie udzielane rodzinie dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego było skuteczne, adekwatne do potrzeb rodziny i przyczyniało się do rozwiązania problemu i przezwyciężenia trudności. Istotne znaczenie w udzielaniu wsparcia przez szkołę ma znajomość środowiska rodzinnego dziecka, jego problemów oraz potrzeb. Sytuacja ta nabiera szczególnego znaczenia w przypadku środowiska wiejskiego, gdyż z uwagi na utrudniony dostęp do instytucji udzielających pomocy rodzinie dziecka niepełnosprawnego rolę ośrodka pomocowego udzielającego wsparcia rodzinie powinna pełnić szkoła wiejska. Niezbędne staje się zatem wyposażenie nauczycieli w umiejętności współdziałania z rodzicami, aktywizowania rodziców i zachęcania ich do współpracy ze szkołą. Aby taki model współpracy ze szkołą miał miejsce, konieczne jest zdaniem Anny Florek przygotowanie do niego nauczycieli i rodziców oraz znalezienie wspólnej płaszczyzny dla takiej współpracy, której najważniejszym celem będzie wspólna troska o wychowanie dziecka i jego prawidłowy rozwój⁴⁹. Dlatego każda szkoła powinna dążyć do tego, aby wypracować taki model współpracy z rodzicami, w którym byłiby oni współtwórcami procesu edukacji wspieranymi przez nauczycieli, zgodnie z przyjętym przez nich systemem wartości. Zdaniem Doroty Smykowskiej, „aby wysiłki nauczycieli i rodziców zaowocowały jak najpełniejszym rozwojem dzieci, niezbędne jest uczestnictwo nauczycieli w procesie wychowania, a rodziców w procesie nauczania”⁵⁰. Z uwagi na to, że wsparcie społeczne nie tylko ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, ale również jego rodziny stanowi istotny element przygotowania szkoły do pracy z dzieckiem z orzeczoną

partnerstwa rodziny, szkoły i gminy, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 2000, s. 47.

47 A. Maciarz, *Trudne dzieciństwo i rodzicielstwo*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2009, s. 158-160.

48 Tamże.

49 A. Florek, *Warsztaty „Rodzice i nauczyciele-płaszczyzny współpracy dla rodziców oraz nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych”*, [w:] M. Mendel (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 2000, s. 50.

50 D. Smykowska, *Współpraca szkoły z rodziną ...dz. cyt.*, s. 35.

potrzeba kształcenia specjalnego zagadnienie to uczyniono kolejnym aspektem badań. Badanym nauczycielom i dyrektorom zadano pytanie, jakie formy pomocy/wsparcia szkoła oferuje rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

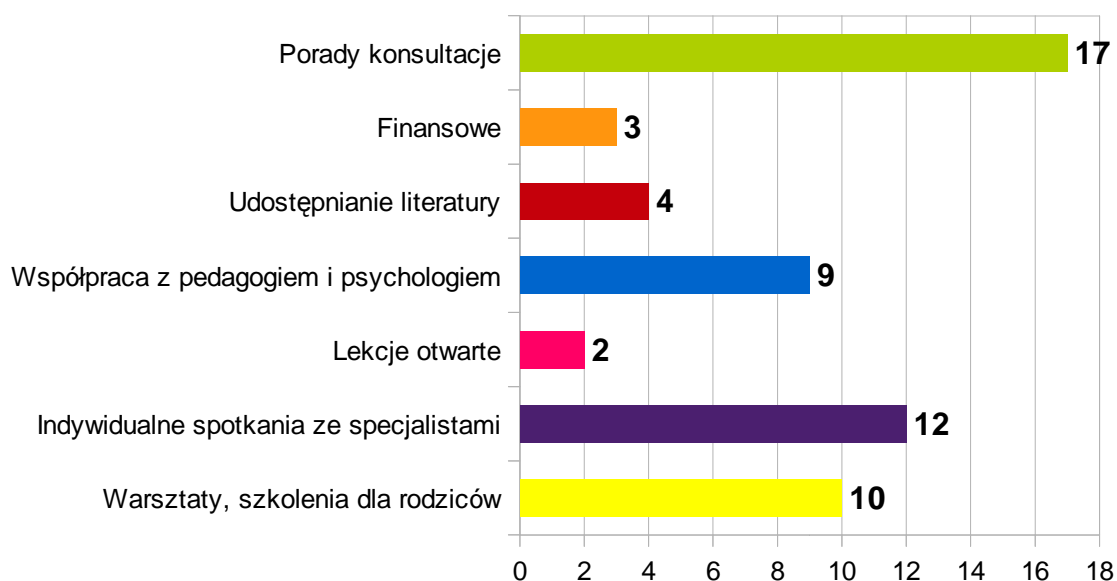
Wykres 13. Formy pomocy/wsparcia oferowane przez szkołę rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego wskazane przez nauczycieli (N=145)



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z analizy zebranych danych wynika, że najczęściej wskazywaną przez nauczycieli formą pomocy dla rodziców uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego są konsultacje z pedagogiem, psychologiem i pracownikami PPP oraz rozmowy indywidualne i porady, zaś najrzadziej wskazywano na wsparcie finansowe. Na uwagę zasługuje fakt, że tylko 51 wskazań nauczycieli to rozmowy indywidualne i porady. Ten rodzaj wsparcia wydaje się być najprostszą formą pomocy, do której potrzebne jest tylko osobiste zaangażowanie nauczyciela. Jest to jednak bardzo ważna forma pomocy, gdyż każdy kontakt indywidualny nauczyciela czy innego specjalisty może być wykorzystany do rozmowy z rodzicami na temat dziecka i przekazaniu im jakiejś ważnej informacji. W ten sposób można także pozyskać informacje od rodziców, wymieniać z nimi poglądy na temat możliwości i ograniczeń rozwojowych dziecka oraz jego potrzeb. Wspierając w ten sposób rodziców nauczyciele sami pozyskują wsparcie informacyjne na temat danego ucznia.

Wykres 14. Formy pomocy/wsparcia oferowane rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego wskazane przez dyrektorów (N=29)



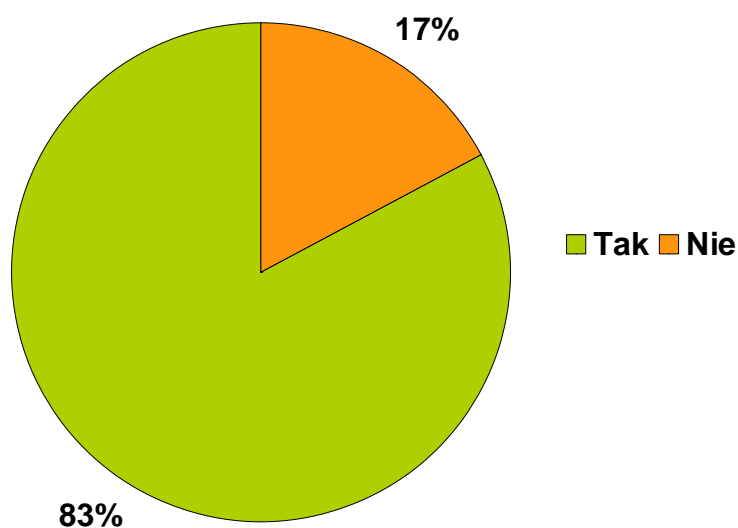
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Natomiast w opiniach dyrektorów szkół najczęściej wskazywaną formą pomocy rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego są porady/konsultacje. Drugą z kolei pod względem częstości wymienianą formą pomocy są indywidualne spotkania ze specjalistami, trzecią zaś – warsztaty i szkolenia dla rodziców.

Z uwagi na uwarunkowania środowiskowe na wsi dostęp do instytucji świadczących pomoc rodzinie dziecka niepełnosprawnego jest znacznie trudniejszy niż w przypadku środowiska miejskiego. Duże odległości od ośrodków miejskich, w których skupiona jest większość instytucji pomocowych, utrudniony dojazd w przypadku wsi znacznie oddalonych od ośrodków wielkomiejskich oraz często niska świadomość rodziców dotycząca możliwości pozyskania wsparcia, a niekiedy bierność lub bezradność w tym zakresie wskazują na potrzebę organizowania tego rodzaju działań przez szkołę. Organizowanie spotkań i konsultacji ze specjalistami na terenie szkoły może umożliwić niektórym rodzicom kontakt ze specjalistami i ułatwić uzyskanie porady bądź wskazówek do dalszej pracy, a także pomóc w rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów wychowawczych, wynikających z niepełnosprawności dziecka. Dlatego kolejnym zagadnieniem poddanym analizie było

organizowanie przez szkołę spotkań i konsultacji ze specjalistami przeznaczonych dla rodziców dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Badanym dyrektorom zadano pytanie czy szkoła organizuje spotkania i konsultacje ze specjalistami dla rodziców dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

Wykres 15. Organizacja spotkań i konsultacji ze specjalistami dla rodziców dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w opinii dyrektorów (N=29)



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z otrzymanych danych wynika, że dyrektorzy w zdecydowanej większości potwierdzili, że w szkole organizuje się spotkania i konsultacje ze specjalistami dla rodziców dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

Na podstawie analizy przeprowadzonych badań można wnioskować, że zarówno w opiniach nauczycieli jak i dyrektorów najczęściej świadczoną formą wsparcia rodzinie jest wsparcie informacyjne, w drugiej kolejności jest to wsparcie instrumentalne, natomiast najrzadziej stosowaną formą wsparcia rodziny jest wsparcie rzeczowe i emocjonalne. Biorąc pod uwagę wszystkie badane aspekty wsparcia można wnioskować, że zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze wsparcia rodziny jest przeciętny.

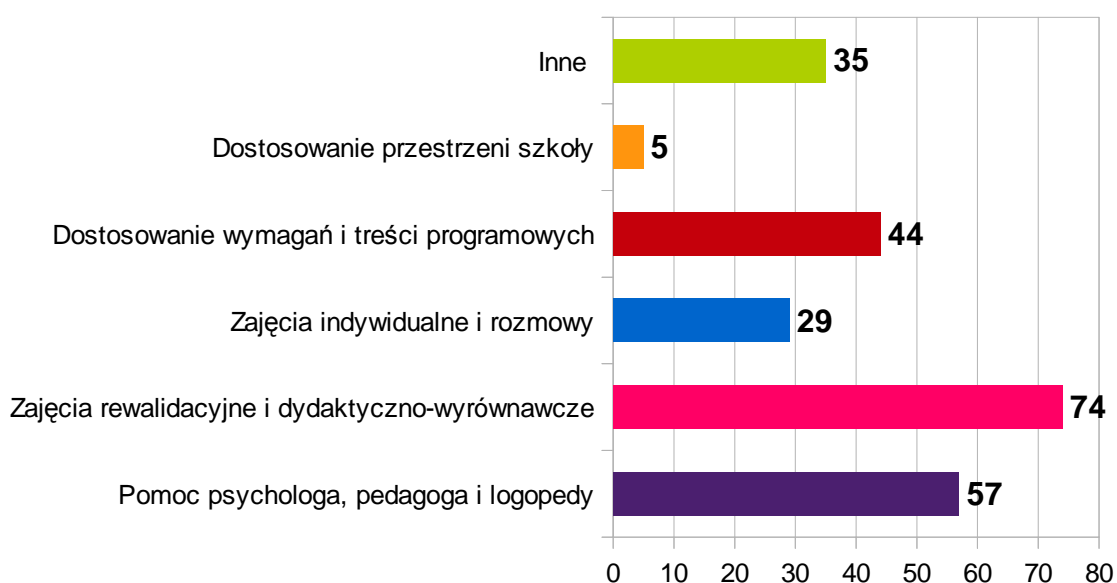
1.5. Przygotowanie szkoły w obszarze wsparcia ucznia

Rozporządzenie MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej i niedostosowanej społecznie w szkołach i przedszkolach ogólnodostępnych lub integracyjnych nakłada na szkoły ogólnodostępne obowiązek przyjęcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz zapewnienia tej grupie uczniów stosownego wsparcia⁵¹. Zadaniem szkoły ogólnodostępnej jest udzielanie uczniom niepełnosprawnym wsparcia w celu zaspokojenia ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wsparcie to może przybierać różne formy, począwszy od wyposażenia szkoły w elementy infrastruktury ułatwiające poruszanie się oraz funkcjonowanie w szkole, przez dobrze przygotowaną kadrę legitymującą się wysokimi kwalifikacjami, która zna potrzeby uczniów, potrafi zastosować odpowiednie metody, środki i pomoce dydaktyczne oraz indywidualizować pracę z nim poprzez stworzenie mu odpowiednich warunków do maksymalnego rozwoju, na miarę jego możliwości po wsparcie rzeczowe (materialne) w postaci różnego typu dofinansowania lub zakup niezbędnych przyborów czy sprzętu. Wsparcie ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego nabiera szczególnego znaczenia na terenach wiejskich, gdzie utrudniony jest dostęp do specjalistycznych placówek wspierających rozwój dziecka. Znacznie częściej niż w przypadku środowisk miejskich występują tu zaniedbania środowiskowe wynikające z ubóstwa bądź niskiej świadomości rodziców dotyczącej zaspokajania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka oraz niwelowania deficytów. Na wsi znacznie mniejsze są też szanse na rozwój zainteresowań czy indywidualnych uzdolnień realizowanych poza szkołą z uwagi na brak lub znikomą liczbę instytucji kultury. Często również sytuacja finansowa rodziny nie pozwala na korzystanie z dodatkowych zajęć organizowanych odpłatnie, a konieczność dowożenia dzieci na zajęcia dodatkowe stanowi również istotną przeszkodę. Dlatego ważne jest, by zajęcia odbywały się na terenie szkoły i były organizowane tak, by uczniowie mogli korzystać z nich po zajęciach obowiązkowych. Zwiększy to szanse na uczestnictwo w nich dzieci, których rodzice nie są w stanie zapewnić im transportu. W tym przypadku dzieci będą mogły korzystać z transportu organizowanego przez gminę, bez konieczności dowożenia ich przez rodziców. Szczególnie ważne jest zatem wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych na wsi i znaczącą rolę w tym procesie przypisuje się szkole wiejskiej. Działania wspierające

⁵¹ Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. z 2015 r., poz. 1113.

organizowane przez szkołę na rzecz uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w znacznym stopniu mogą przyczynić się nie tylko do niwelowania deficytów rozwojowych wynikających z niepełnosprawności, ale również służą wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów z terenów wiejskich. W celu sprawdzenia form wsparcia zapytano nauczycieli, jakie wsparcie otrzymuje uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w ich szkole?

Wykres 16. Formy wsparcia ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole w opinii nauczycieli (N=145)



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

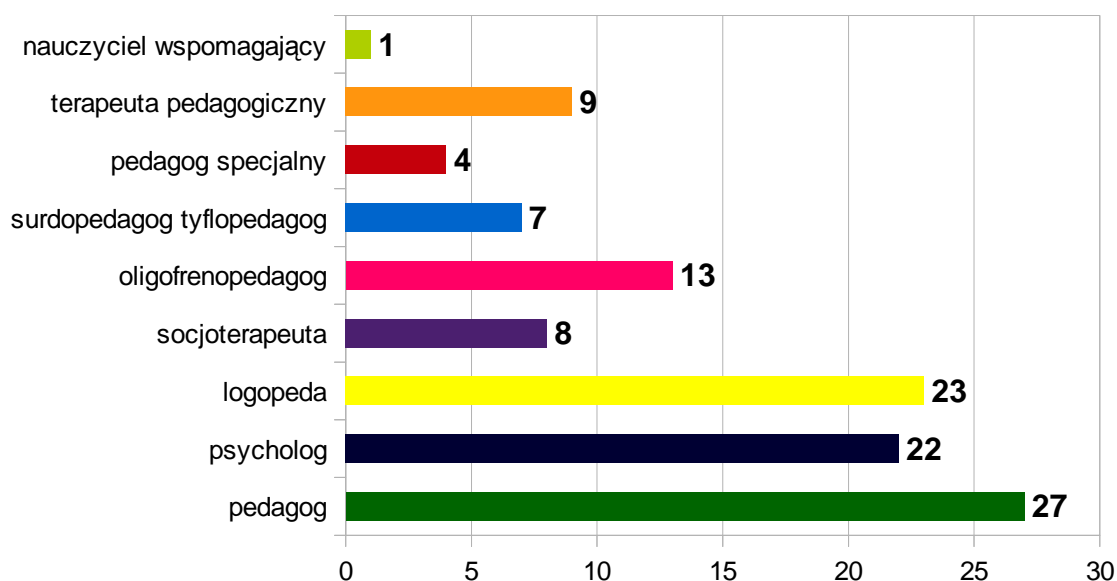
Z analizy zgromadzonych danych wynika, że nauczyciele, zapytani o wsparcie, jakie otrzymuje uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, najczęściej wskazywali na zajęcia rewalidacyjne i dydaktyczno-wyrównawcze. Nieco rzadziej wskazywano na pomoc psychologa, pedagoga i logopedy oraz dostosowanie wymagań i treści programowych. W dalszej kolejności nauczyciele zwracali uwagę na pomoc finansową i rzeczową oraz zajęcia indywidualne i rozmowy. Natomiast najrzadziej wymienianą formą wsparcia było dostosowanie przestrzeni szkoły (tylko 5 wskazań).

Zgromadzony w szkole kapitał ludzki w postaci wiedzy i kompetencji nauczycieli może w znacznym stopniu wpływać na zakres wsparcia udzielanego uczniom z orzeczoną

potrzebą kształcenia specjalnego oraz przyczyniać się do rozwijania kapitału ludzkiego tej grupy uczniów. Ważną rolę w procesie wspierania uczniów odgrywają specjaliści zatrudnieni w szkole tj. psycholog, pedagog, logopeda. Ich obecność na co dzień w szkole zwiększa dostępność wsparcia. Służą oni bowiem pomocą wtedy, gdy jest ona potrzebna w danej chwili. Sytuacja ta sprzyja tworzeniu kapitału społecznego ponieważ zarówno obecność specjalistów, jak i pomoc przez nich udzielana daje poczucie bezpieczeństwa nie tylko uczniom, ale również rodzicom i nauczycielom.

Analizie poddano zatrudnianie przez szkoły specjalistów niezbędnych do zabezpieczania potrzeb uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz mogących udzielić stosownego wsparcia poprzez prowadzone działania wynikające z ich kompetencji zawodowych. Dyrektorom zadano pytanie, jakich specjalistów zatrudniają w swoich szkołach?

Wykres 17. Specjaliści zatrudnieni w szkole w opinii dyrektorów (N=29)



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z analizy uzyskanych danych wynika, że najczęściej wskazywanymi specjalistami, którzy są zatrudnieni w szkole, byli pedagodzy oraz logopedzi i psychologowie. Mniej niż połowa dyrektorów zatrudnia w szkole oligofrenopedagogów. W dalszej kolejności

dyrektorzy wskazywali specjalistów terapii pedagogicznej, socjoterapeutów, specjalistów z zakresu surdologopedii i tyflogopedii. Najrzadziej zaś zatrudniani są pedagodzy specjaliści oraz nauczyciele wspomagający (tylko jedna odpowiedź). Dodać należy, że wskazani specjaliści w większości szkół są zatrudnieni tylko na część etatu lub stanowią grupę nauczycieli, którzy legitymują się dodatkowymi kwalifikacjami i pełną jednocześnie dwie funkcje. Ponadto z opinii dyrektorów uzyskanych podczas badań ankietowych wynika, że brak specjalistów zatrudnionych w szkole stanowi znaczne utrudnienie w organizowaniu wsparcia dla uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Niestety ograniczone środki finansowe budżetów gmin nie pozwalają na zwiększenie zarówno zatrudnienia specjalistów jak i zwiększenia wymiaru godzin, dla tych już zatrudnionych, co w opiniach dyrektorów stanowi pewne utrudnienie w realizacji zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Podobne wnioski sformułowała na podstawie swoich badań A. Zamkowska, badająca wsparcie ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej. Zdaniem wspomnianej autorki, „liczba specjalistów zatrudnionych w szkołach jest niewielka i niewystarczająca w stosunku do potrzeb uczniów”⁵².

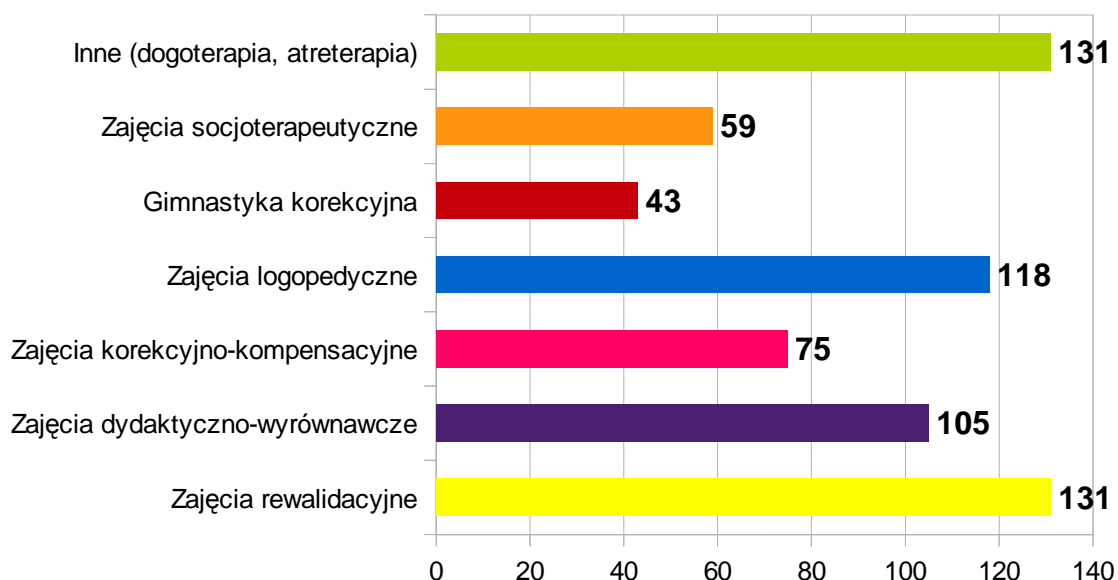
Podstawowymi formami działalności dydaktyczno-wyrównawczej szkoły są obok obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych także zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne organizowane dla uczniów mających trudności w nauce oraz inne zajęcia wspomagające rozwój dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwojowymi⁵³ zatem obowiązkiem szkół jest organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, by zapewnić uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych odpowiednie wsparcie, które zwiększa możliwości danego ucznia oraz przyczynia się do zwiększania jego zasobów. „(...) te zasoby są różne dla różnych osób i mogą stanowić ważną przewagę dla dzieci i młodzieży w rozwoju ich kapitału ludzkiego”⁵⁴. Udział w zajęciach pozalekcyjnych stanowi istotny element wsparcia dla uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, dlatego w toku dalszych badań postanowiono ustalić z jakich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej korzystają uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych w badanych szkołach. Rozkład odpowiedzi przedstawiono na wykresie poniżej.

52 A. Zamkowska, *Formy wsparcia ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Społeczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Wyd. Impuls, Kraków 2009, s. 65.

53 Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 2004 r. nr256, poz. 2572, z późn. zm.

54 J. Coleman, *Foundations of social theory*, Cambridge-London: The Belknap Press, s. 300 za: P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Wykres 18. Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w opinii nauczycieli (N=145)



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Według opinii nauczycieli uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych najczęściej korzystają z zajęć rewalidacyjnych oraz z innych form pomocy, tj. dogoterapia czy arteterapia. Kolejną formą, wskazaną przez nauczycieli były zajęcia logopedyczne, a także na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze. Połowa nauczycieli wskazała na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne jako dostępną formę pomocy. Najrzadziej wykorzystywaną formą pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego wymienioną przez nauczycieli była gimnastyka korekcyjna.

Inna formą wsparcia ucznia są zajęcia pozalekcyjne organizowane przez szkoły dla wszystkich uczniów. Zajęcia te pomagają w rozwijaniu zainteresowań oraz indywidualnych uzdolnień uczniów oraz wspomagają rozwijanie własnych pasji. „Duża różnorodność zajęć pozalekcyjnych i nadobowiązkowych sprawia, że uczniowie zdobywają pełniejszą wiedzę o otaczającym świecie oraz realizują się w czasie wolnym”⁵⁵. Jest to ważne w przypadku dzieci ze środowisk wiejskich, gdzie często brak jest stymulacji środowiskowej oraz warunków do

⁵⁵ I. Chrzanowska. *Zaniedbane obszary edukacji...*dz. cyt., s. 157.

realizowania własnych zainteresowań w domu. W toku badań analizie poddano organizowanie przez szkoły zajęć pozalekcyjnych. Z zebranych informacji wynika, że wszystkie badane szkoły organizują zajęcia pozalekcyjne. Oferta zajęć jest zróżnicowana od kilku do kilkunastu różnego typu zajęć. Głównie są to koła przedmiotowe, zajęcia sportowe: (SKS, karate, tenis, szachy, piłka nożna, boks), zajęcia artystyczne: (koła plastyczne, teatralne) oraz muzyczne: (zumba, zespoły tańca, chór) a także ZHP. W zajęciach tych uczestniczą wszyscy uczniowie, co dodatkowo sprzyja integracji rówieśniczej poprzez zabawę i sport. Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych sprawia, że uczniowie z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oprócz realizacji własnych pasji mogą także odnosić sukcesy, które budują ich poczucie wartości. Z informacji uzyskanych od nauczycieli wynika, że uczniowie z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego najczęściej wybierają zajęcia sportowe, artystyczne i muzyczne. Organizowanie zajęć pozaszkolnych zdaniem I. Chrzanowskiej, wymaga jednak od placówki zaangażowania osobistego nauczycieli oraz pozyskania środków finansowych przez dyrektorów szkół potrzebnych na ich realizację⁵⁶.

Analizując wszystkie badane aspekty wsparcia ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, organizowanego i udzielanego przez szkoły można wnioskować, że zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, w opiniach badanych, w obszarze wsparcia ucznia jest szeroki.

2.1. Nastawienie nauczycieli do edukacji inkluzyjnej

Zgodnie z ujęciem słownika języka polskiego, nastawienie to „postawa wobec kogoś, czegoś, ustosunkowanie się do kogoś, czegoś”⁵⁷. Nastawienie odnosi się do pewnych ujęć postawy ukazując stosunek emocjonalny: pozytywny, negatywny lub ambiwalentny. Pojęcie postawy jest zatem terminem znaczeniowo bliskim nastawieniu. Obecne jest zarówno w literaturze z zakresu socjologii jak i psychologii. William Thomas i Florian Znaniecki podają, że postawa „miała być taką cechą psychiczną jednostek, która wiąże je ze światem otaczających je wartości kulturowych”⁵⁸. Zdaniem autorów, „przez postawę rozumiemy proces indywidualnej świadomości, określający rzeczywistą lub możliwą działalność

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ M. Szymański, *Słownik języka polskiego* t.2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 276.

⁵⁸ Podaję za: M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Wyd. UMCS, Lublin 2007.

jednostki wobec społecznego świata”⁵⁹. Na gruncie psychologii Tadeusz Mądrycki podaje, że „postawę można określić, jako względnie trwałą i zgodną orientację poznawczą, uczuciowo-motywacyjną i behawioralną przedmiotu, związaną z określonym przedmiotem czy klasą przedmiotów”⁶⁰. W ujęciu potocznym wyróżniamy dwa zastosowania tego terminu. Pierwsze kiedy mówimy, że ktoś ma postawę wobec czegoś lub kogoś - przychylną lub nieprzychylną. Drugie gdy termin ten oznacza w miarę spójny system przekonań, stanowiący punkt wyjścia w dokonywanych ocenach, np. postawa altruistyczna, dogmatyczna, autorytarna czy prospołeczna⁶¹. Jak zauważa Maria Chodkowska i Zdzisław Kazanowski „wielowarstwowość struktury postaw sprawia, że problematyka związana z ich funkcjonowaniem staje się niezmiernie złożona. Tę strukturę tworzą trzy warstwy-komponenty, tj. wiedza o przedmiocie postawy, stosunek emocjonalny do tego przedmiotu oraz doświadczenie i gotowość do określonych zachowań wiążących się z tym przedmiotem”⁶². Złożoność problematyki postaw odkrywamy zwłaszcza w sytuacji, gdy przedmiot postawy jest niejednoznacznie rozumiany, a z taką właśnie sytuacją mamy do czynienia w przypadku kwestii niepełnosprawności⁶³. Autorzy wyróżniają trzy zakresy przedmiotu, wobec którego może być przyjmowana postawa:

1. sama niepełnosprawność,
2. osoba z niepełnosprawnością,
3. integracja osób niepełnosprawnych.

Katarzyna Ćwirynkało i Agnieszka Żyta, badając przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami, stwierdzają że „nie może być dobrej edukacji włączającej bez dobrze przygotowanych i pozytywnie do niej nastawionych nauczycieli”⁶⁴.

Zważywszy na cel badań, w pierwszej kolejności zbadano jakie jest nastawienie nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich do edukacji inkluzyjnej. Udzielone odpowiedzi stanowią deklaracje nauczycieli na temat ich nastawienia do edukacji inkluzyjnej.

59 Tamże, s.12.

60 Tamże, s.13.

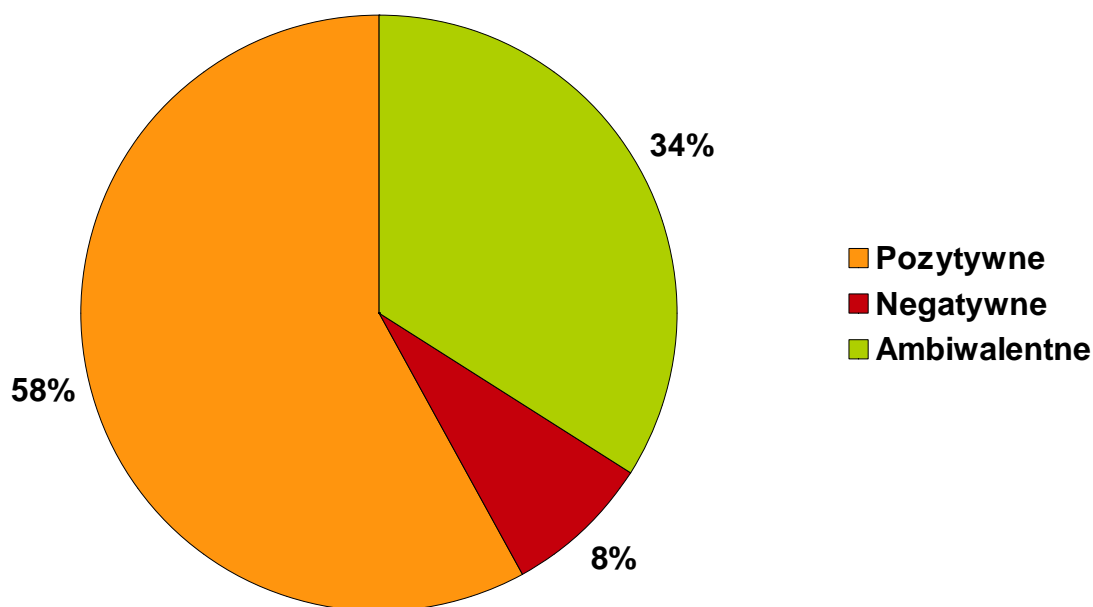
61 Z. Gajdzica, *Uczniowie i studenci z obszaru pogranicza wobec sytuacji osób niepełnosprawnych w środowisku lokalnym – nastawienia i opinie*, Wyd. Stowarzyszenie Wsparcia Społecznego „Feniks”, Cieszyń 2013.

62 M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Wyd. UMCS, Lublin 2007, s.13.

63 Tamże, s. 14.

64 K. Ćwirynkało, A. Żyta, *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami raport z badań*, „Szkoła Specjalna” 2015, nr 4, s. 246.

Wykres 19. Nastawienie do edukacji inkluzyjnej – deklaracje nauczycieli (N=145)



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z analizy przeprowadzonych badań wynika, że wśród badanych nauczycieli szkół wiejskich ponad połowa deklaruje pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej. Co trzecia osoba wyraziła nastawienie ambiwalentne do tego typu edukacji. Jedynie 8% wszystkich osób badanych wskazało na nastawienie negatywne.

Wysoki wynik pozytywnego nastawienia nauczycieli do edukacji inkluzyjnej może świadczyć o ich akceptacji grupy uczniów niepełnosprawnych w środowisku szkoły ogólnodostępnej i uznaniu inkluzji za właściwy model edukacji dzieci niepełnosprawnych. Bowiem jak zauważają w swoich badaniach M. Chodkowska i Z. Kazanowski, w pozytywnej ocenie mieści się społeczna akceptacja uczniów niepełnosprawnych na równi z ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Przejawem takiego nastawienia jest współpraca i współdziałanie z tymi osobami na różnych płaszczyznach społecznego funkcjonowania, przyznawaniu im prawa do pełnienia ról społecznych oraz włączania do różnych kręgów i grup społecznych⁶⁵. Z analizy statystycznej wynika, że co trzecia osoba badana wyraziła nastawienie ambiwalentne. W literaturze autorzy uwzględniają ambiwalencję jako wynik niemożności jednoznacznego zakwalifikowania zachowań i emocji do kategorii pozytywnych bądź negatywnych. Trudności te wiążą się z faktem, że te same zachowania, w zależności od

65 M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty ...*dz. cyt., s.20.

szerszego kontekstu mogą być postrzegane pozytywnie lub negatywnie. Zdaniem Ewy Zasepy, postawy ambiwalentne oznaczają obojętny stosunek do osób niepełnosprawnych. Krytyczną ocenę takiego nastawienia wyraża Stanisław Nowak stwierdzając, że „nie ma sensu mówić o postawie obojętnej pewnego określonego człowieka, wówczas kiedy postawy wyróżniamy ze współczynnikiem humanistycznym”⁶⁶. Natomiast M. Chodkowska i Z. Kazanowski uznają ambiwalencję za stosunek emocjonalny warunkowany okolicznościami i zróżnicowanymi interakcjami zależnymi od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, co w praktyce oznacza pozytywne deklaracje odnośnie kontaktów z osobami niepełnosprawnymi przy jednoczesnym unikaniu wzięcia współodpowiedzialności za potrzeby tych osób⁶⁷. Podobne wnioski formułują K. Ćwirynkało i A. Żyta, zwracając uwagę na to, że wielu nauczycieli uzależnia swoją ocenę możliwości wspólnego kształcenia danej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od konkretnego przypadku, wybierając odpowiedź „trudno powiedzieć”⁶⁸.

W związku z tym, że odpowiedzi dotyczące nastawienia nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich do edukacji inkluzyjnej były ich deklaracjami, w których zaprezentowano pozytywne nastawienie wbrew wewnętrznym przekonaniom może być jak sugeruje Z. Gajdzica, wynikiem poprawności politycznej, presji grupy lub uniknięciem krytyki⁶⁹, respondentom zadano dodatkowe pytania dotyczące chęci podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym oraz wskazania systemu kształcenia najlepszego ich zdaniem dla dziecka niepełnosprawnego.

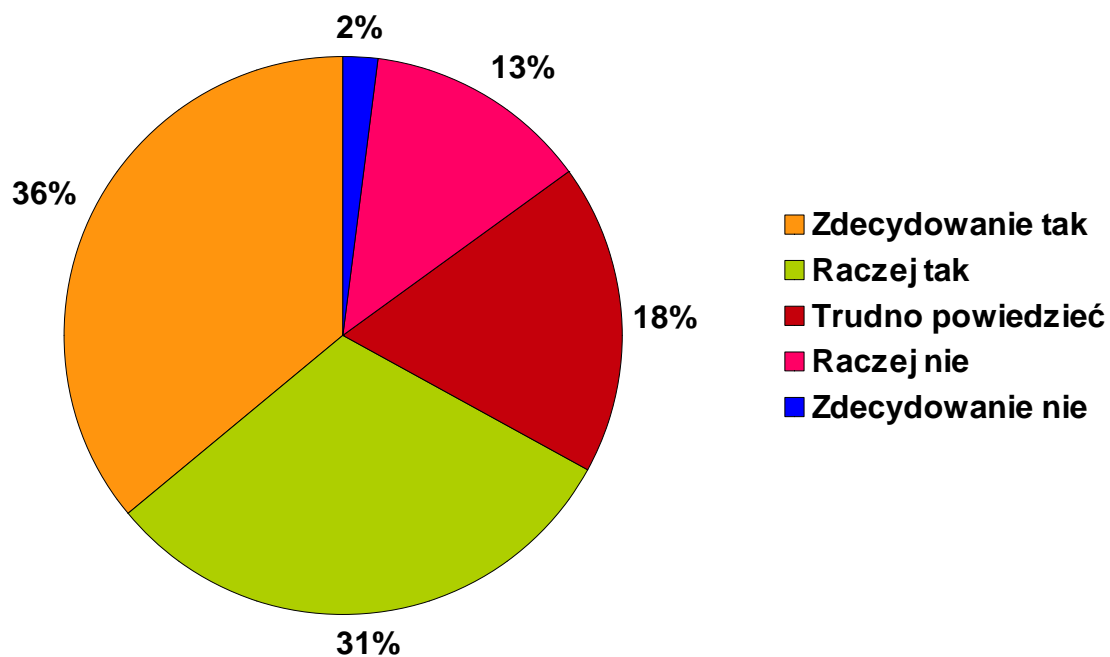
66 S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Wyd. PWN, Warszawa 1973, s. 17-87.

67 M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty...*dz. cyt.

68 K. Ćwirynkało, A. Żyta, *Przekonania nauczycieli ...*dz. cyt., s. 250.

69 Z. Gajdzica, *Uczniowie i studenci ...*dz. cyt.

Wykres 20. Chęć podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym (N=145)

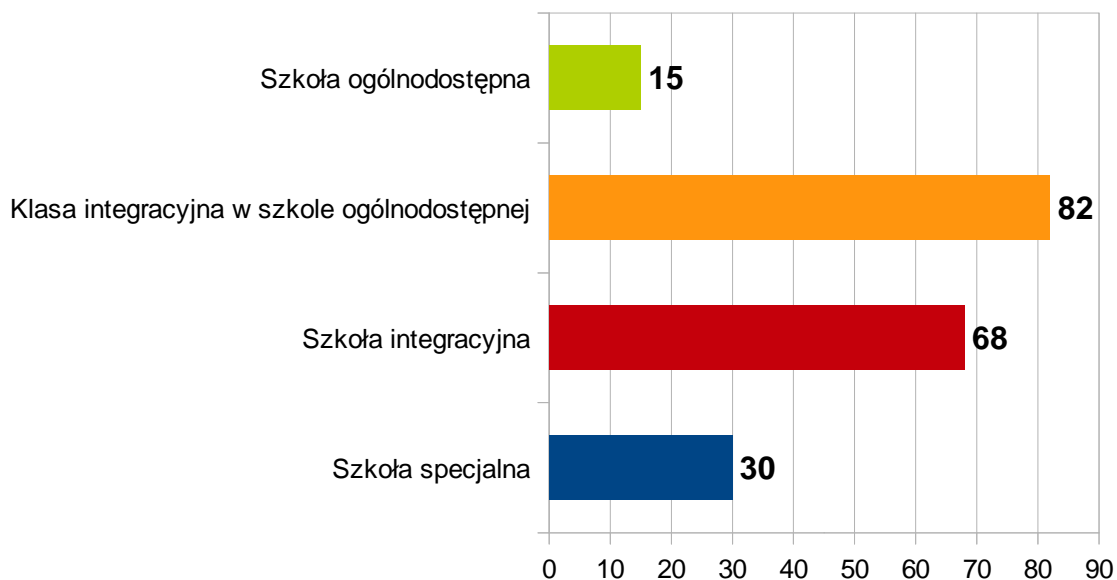


Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Zapytani o chęć podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym nauczyciele najczęściej odpowiadali „zdecydowanie tak” i „raczej tak”. Co piąta osoba wskazywała odpowiedź „trudno powiedzieć”, a co dziesiąta odpowiadała „raczej nie”. Jedynie 2% badanych zdecydowanie nie podjęłoby pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.

Zaprezentowane wyniki stanowią potwierdzenie deklaracji nauczycieli dotyczących ich nastawienia do edukacji inkluzyjnej.

Wykres 21. System najlepszy dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w opiniach nauczycieli (N=145)



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Ponad połowa nauczycieli szkół wiejskich uważa, że najlepszym systemem kształcenia dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego jest klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej. Niewielu mniej, wskazało na szkołę integracyjną jako najlepszą opcję dla takiego dziecka. Jedna piąta badanych twierdzi, że dobrym rozwiązaniem jest w tym wypadku szkoła specjalna, natomiast najmniej wskazań dotyczyło szkoły ogólnodostępnej jako najlepszego systemu kształcenia dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

Przedstawione na wykresie 21 wyniki stanowią potwierdzenie, że deklarowane pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej pozostaje wbrew wewnętrznym przekonaniom na temat włączania dziecka niepełnosprawnego do szkoły ogólnodostępnej i może być wynikiem poprawności politycznej. Nauczyciele mimo deklarowanego pozytywnego nastawienia do edukacji inkluzyjnej najczęściej podają, że najlepszym miejscem do edukacji ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego jest klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej lub szkoła integracyjna. Natomiast najmniej osób jako najlepszą formę edukacji wskazało szkołę ogólnodostępną. Sytuacja ta może być spowodowana również nieobecnością

specjalistów czy nauczycieli wspierających i może powodować strach przed niedostępnością wsparcia w sytuacjach trudnych⁷⁰. Drugą kwestią mogącą tłumaczyć taki wynik jest wysoki procent (34%) deklaracji nauczycieli dotyczący ambiwalentnego nastawienia do edukacji inkluzyjnej (zob. wykres 19). Zatem ambiwalentne nastawienie może wyrażać większy dystans do włączania uczniów niepełnosprawnych w życie szkoły lub posiadać przeciwny znak. Może też potwierdzać obecne w literaturze stanowisko, że nie można mówić o jednej najlepszej formie kształcenia dla każdego ucznia⁷¹.

2.2. Kwalifikacje nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich a nastawienie do edukacji inkluzyjnej

Istotnym czynnikiem związanym z uwarunkowaniami nastawienia nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich do edukacji inkluzyjnej są posiadane przez nich kwalifikacje zawodowe z pedagogiki specjalnej. Ze względu na rozwój społeczny i zwiększoną świadomość dotyczącą procesu inkluzji od współczesnego nauczyciela oczekuje się ciągłego doskonalenia się i poszerzania swoich kwalifikacji w zakresie wiedzy, metod pracy i środków dydaktycznych. Szczególny podmiot, jakim jest uczeń z niepełnosprawnością wyznacza wyjątkową potrzebę poczucia odpowiedzialności za odpowiednie przygotowanie dziecka pozwalające na późniejsze funkcjonowanie w społeczeństwie o dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Taka sytuacja wymusza na współczesnym nauczycielu rozwijania nie tylko umiejętności instrumentalnych, ale także rozwijania swoich cech osobowych niezbędnych w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Kolejnym istotnym elementem jest konieczność ustawicznego poszukiwania nowych rozwiązań, otwartość na innowacje oraz wdrażanie w życie nabytej wiedzy i umiejętności. Zgromadzony przez nauczyciela potencjał pozwoli mu na sprawne, celowe i efektywne wspomaganie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz podjęcie pracy z dzieckiem niepełnosprawnym bez zbędnych obaw o niemożność sprostania stawianym wymaganiom.

W analizowaniu danych uzyskanych podczas badań posiadanie kwalifikacji zawodowych określa posiadanie odpowiednich kwalifikacji z zakresu pedagogiki specjalnej, tj. studiów magisterskich, licencjackich, studiów podyplomowych, kursów kwalifikacyjnych oraz innych form doskonalenia zawodowego.

70 K. Ćwirynkało, A. Żyta, *Przekonania nauczycieli ...* dz. cyt. s. 253.

71 M. Marek-Ruka, *Przemiany teorii i praktyki w edukacji osób niepełnosprawnych*, „Niepełnosprawność” 2010, nr 3, s. 17-31.

Tabela 10. Kwalifikacje zawodowe z pedagogiki specjalnej a nastawienie do edukacji inkluzyjnej (N=124)⁷²

Pytanie			Kwalifikacje zawodowe	
			Posiada	Nie posiada
Jakie jest Pana/Pani nastawienie do edukacji inkluzyjnej?	pozytywne	Liczba odpowiedzi	48	27
		% z nastawienie do edukacji inkluzyjnej	64,0%	36,0%
		% z kwalifikacje	76,2%	44,3%
		% z ogółem	38,7%	21,8%
	negatywne	Liczba odpowiedzi	2	6
		% z nastawienie do edukacji inkluzyjnej	25,0%	75,0%
		% z kwalifikacje	3,2%	9,8%
		% z ogółem	1,6%	4,8%
	ambiwalentne	Liczba odpowiedzi	13	28
		% z nastawienie do edukacji inkluzyjnej	31,7%	68,3%
		% z kwalifikacje	20,6%	45,9%
		% z ogółem	10,5%	22,6%
Ogółem	Liczba odpowiedzi		63	61
	% z nastawienie do edukacji inkluzyjnej		50,8%	49,2%
	% z kwalifikacje		100,0%	100,0%
	% z ogółem		50,8%	49,2%

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

$\chi^2=13,34$, (N=124)⁷³; $p<0,001$ i. C=0,31⁷⁴

Przeprowadzone analizy wykazały, że wśród nauczycieli posiadających kwalifikacje zawodowe z pedagogiki specjalnej, aż 76% osób ma pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej, a jedynie 3% zadeklarowało nastawienie negatywne. W tej grupie 21% osób wskazało na nastawienie ambiwalentne do tego typu edukacji. Inny układ odpowiedzi otrzymano w grupie osób nie posiadających kwalifikacji z pedagogiki specjalnej: największy odsetek nauczycieli wskazało na ambiwalentny stosunek do takiej edukacji (46%), nieco mniej (44%) na pozytywny stosunek, a najmniej, ok. 10%, na stosunek negatywny. Istnieje

⁷² W grupie badanej 145 nauczycieli 124 osoby udzieliły odpowiedzi na to pytanie.

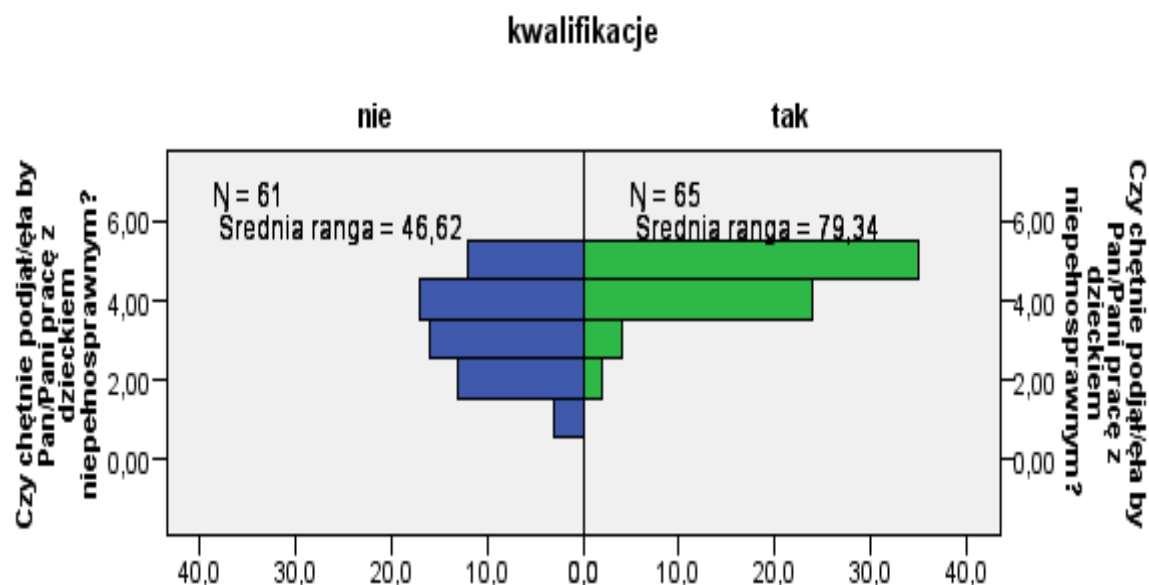
⁷³ W przypadku braku lub bardzo małej liczby wskazań w wyróżnionej kategorii (tabela nr 10, kategoria *negatywne*) w celu spełnienia warunków stosowania testu χ^2 łączono ją z grupą sąsiednią (*ambiwalentne*) pod warunkiem logicznego związku.

⁷⁴ Oprócz wartości χ^2 podaję także współczynnik zbieżności Pearsona opisujący stopień związku w obrębie tabeli. Zob. G. O. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1997, S. 248.; Por. A. Mikrut, *Wybrane metody statystyki dla pedagogów*, WSP, Kraków 1999, s. 154-155.

zatem związek istotny statystycznie między posiadaniem kwalifikacji zawodowych z pedagogiki specjalnej a rodzajem nastawienia (pozytywnym *versus* negatywnym/ambiwalentnym) do edukacji inkluzyjnej: nauczyciele posiadający kwalifikacje zawodowe częściej niż nauczyciele nieposiadający takich kwalifikacji wyrażają pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej i jednocześnie rzadziej wyrażają nastawienie ambiwalentne lub negatywne do tego typu edukacji. Jednak jak słusznie zauważa Z. Gajdzica, trudno w przypadku nauczycieli nieposiadających kwalifikacji specjalnych podejrzewać ich „o nastawienia wrogie wobec uczniów niepełnosprawnych, raczej należy zaliczyć je do dystansowania się wobec nich, słusznie ukonstytuowanego na braku wiedzy o uczniach niepełnosprawnych lub na przesłankach o niewydolności instytucji szkoły ogólnodostępnej w zakresie efektywnej edukacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”⁷⁵.

Aby sprawdzić, czy posiadanie kwalifikacji zawodowych z pedagogiki specjalnej różnicuje deklaracje dotyczące chęci podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym, wykonano nieparametryczny test U Manna-Whitneya dla prób niezależnych.

Wykres 22. Kwalifikacje zawodowe z pedagogiki specjalnej a chęć podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

⁷⁵ Z. Gajdzica, *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego* [w:], Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2011, s. 69.

Otrzymano istotną statystycznie różnicę w odpowiedziach między nauczycielami posiadającymi i nieposiadającymi kwalifikacje z pedagogiki specjalnej: $U(N=126)=953$, $p<0,001$. Nauczyciele posiadający kwalifikacje zawodowe z pedagogiki specjalnej chętniej podjęliby pracę z dzieckiem niepełnosprawnym (Średnia ranga=79,34) niż nauczyciele nieposiadający tych kwalifikacji (Średnia ranga=46,62).

Sprawdzono również, czy wskazanie określonego systemu kształcenia najlepszego dla dziecka z potrzebą kształcenia specjalnego jest powiązane z kwalifikacjami nauczycieli.

Tabela 11. Kwalifikacje zawodowe z pedagogiki specjalnej a kształcenie dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, wybór: *szkoła specjalna*

Wybór		Kwalifikacje z pedagogiki specjalnej	
		Posiada	Nie posiada
Szkoła specjalna	Liczba wskazań	13	16
	%	44,8%	55,2%
Inny wybór	Liczba wskazań	53	45
	%	54,1%	45,9%
ogółem	Liczba wskazań	66	61
	%	52,0%	48,0%

$\chi^2=0,768$, (N=127); $p=0,381$ ni.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Nauczyciele posiadający kwalifikacje zawodowe z pedagogiki specjalnej (45%) nieznacznie rzadziej niż nauczyciele ich nieposiadający (55%), wybierają kształcenie w szkole specjalnej jako najlepsze dla dzieci z potrzebą kształcenia specjalnego. Nie ma jednak istotnego statystycznie związku między tym wyborem a posiadanymi kwalifikacjami.

Tabela 12. Kwalifikacje z pedagogiki specjalnej a kształcenie dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, wybór: *szkoła integracyjna*

Wybór		Kwalifikacje z pedagogiki specjalnej	
		Posiada	Nie posiada
Szkoła integracyjna	Liczba wskazań	30	26
	%	53,6%	46,4%
Inny wybór	Liczba wskazań	36	35
	%	50,7%	49,3%
ogółem	Liczba wskazań	66	61
	%	52,0%	48,0%

$\chi^2=0,103$, (N=127); $p=0,748$ ni.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Nauczyciele posiadający kwalifikacje z pedagogiki specjalnej (54%) nieznacznie częściej niż nauczyciele ich nieposiadający (46%) wybierają kształcenie w szkole integracyjnej jako najlepsze dla dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Nie ma jednak istotnego statystycznie związku między tym wyborem a posiadanymi kwalifikacjami.

Tabela 13. Kwalifikacje z pedagogiki specjalnej a kształcenie dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, wybór: *klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej*

Wybór		Kwalifikacje z pedagogiki specjalnej	
		Posiada	Nie posiada
Klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej	Liczba wskazań	39	29
	%	57,4%	42,6%
Inny wybór	Liczba wskazań	27	32
	%	45,8%	54,2%
ogółem	Liczba wskazań	66	61
	%	52,0%	48,0%

$\chi^2=1,700$, (N=127); p=0,192 ni.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Także w przypadku wyboru klasy integracyjnej w szkole ogólnodostępnej nie zanotowano istotnych zależności między tym wyborem a kwalifikacjami zawodowymi nauczycieli, na podstawie testu χ^2 . Wśród osób, które wybrały tę opcję kształcenia znalazło się 57% nauczycieli posiadających kwalifikacje zawodowe z pedagogiki specjalnej i 43% nauczycieli nie posiadających takich kwalifikacji.

Tabela 14. Kwalifikacje z pedagogiki specjalnej a kształcenie dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, wybór: *szkoła ogólnodostępna*

Wybór		Kwalifikacje z pedagogiki specjalnej	
		Posiada	Nie posiada
Szkoła ogólnodostępna	Liczba wskazań	12	3
	%	80,0%	20,0%
Inny wybór	Liczba wskazań	54	58
	%	48,2%	51,8%
ogółem	Liczba wskazań	66	61
	%	52,0%	48,0%

$\chi^2=5,354$, (N=127); p<0,05 i. C=0,201

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Wśród osób, które wybrały szkołę ogólnodostępną jako najlepszą opcję dla dziecka z potrzebą kształcenia specjalnego znalazło się więcej nauczycieli posiadających kwalifikacje zawodowe z pedagogiki specjalnej (80%) niż nauczycieli nieposiadających takich kwalifikacji (20%). Zależność ta jest istotna statystycznie ($p < 0,05$). Współczynnik kontyngencji C Pearsona dla tej zależności wyniósł $C = 0,201$ dla $p = 0,021$, co oznacza słabą, ale istotną zależność między zmiennymi. Tym samym otrzymane wyniki potwierdzają przyjętą hipotezę według, której wysokie kwalifikacje nauczycieli warunkują pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej.

2.3. Doświadczenie własne nauczycieli szkół wiejskich w zakresie niepełnosprawności a ich nastawie do edukacji inkluzyjnej

Jednym z ważniejszych czynników, dotyczących postrzegania niepełnosprawności oraz nastawienia do osób nią obarczonych są doświadczenia własne oraz kontakty z osobami niepełnosprawnymi. Zapewne częsty kontakt z osobą niepełnosprawną warunkuje określone nastawienie. Systematyczny kontakt wiąże się często z obecnością osoby niepełnosprawnej w naszym najbliższym otoczeniu, tj. w rodzinie najbliższej lub dalszej, w sąsiedztwie, wśród znajomych lub w miejscu pracy. Częstość kontaktów sprawia, że wchodząc w interakcje z osobą niepełnosprawną i uczestnicząc w codziennych zmaganiach z problemami, które ona generuje poznajemy specyfikę funkcjonowania osób niepełnosprawnych w naszym otoczeniu. W takim przypadku zdaniem Z. Gajdzicy „niepełnosprawność jako problem indywidualny bliskiego człowieka oraz problem społeczny staje się immanentną częścią naszego życia”⁷⁶. Takie sytuacje muszą warunkować nastawienie i sprzyjać kompetentnym opiniom. Systematyczny kontakt to również wspólna nauka w szkole, do której uczęszczają uczniowie niepełnosprawni razem z ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Jak zauważa Gajdzica takie sytuacje mogą jednak powodować nieco płytsze, czasem wymuszone i jedynie formalne relacje. Taki kontakt sprzyja nabywaniu wiedzy o niepełnosprawności, nie zawsze jednak musi warunkować pozytywne nastawienia⁷⁷. Natomiast K. Ćwirynkało i A. Żyta w swoich badaniach zauważają, że „istotny wpływ na pozytywne postawy wobec wspólnego kształcenia mają wcześniejsze doświadczenia nauczycieli w pracy z uczniami z danym rodzajem niepełnosprawności”⁷⁸.

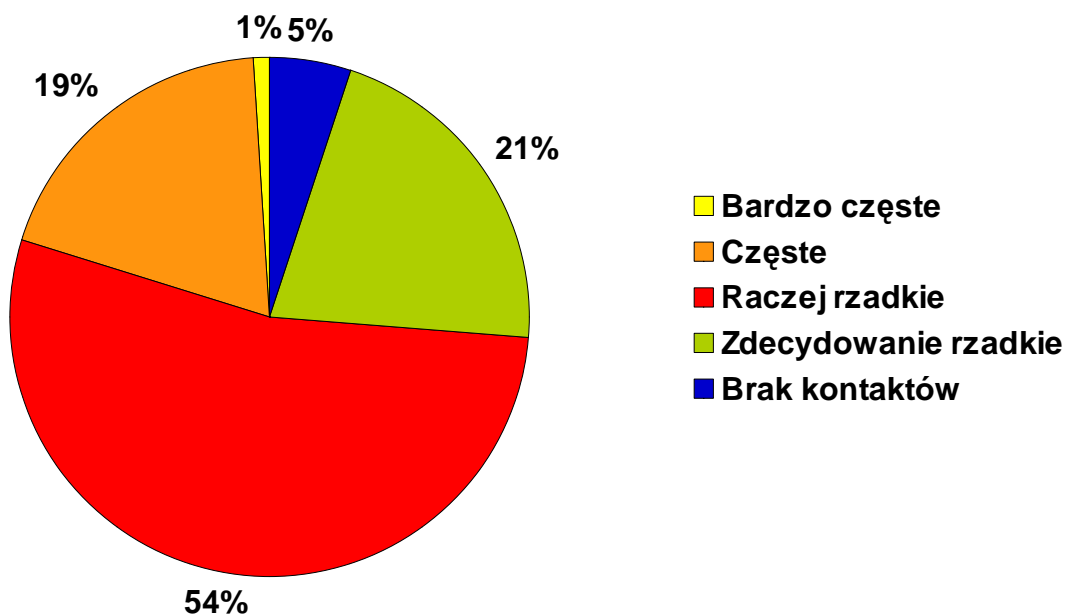
76 Z. Gajdzica, *Uczniowie i studenci ...dz. cyt.*

77 Tamże, s. 17.

78 K. Ćwirynkało, A. Żyta, *Przekonania nauczycieli ...dz. cyt., s. 256.*

W pierwszej kolejności zbadano jak częste są bezpośrednie kontakty nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich z niepełnosprawnością. Wyniki przedstawiono w wykresie poniżej.

Wykres 23. Częstość bezpośrednich kontaktów nauczycieli z niepełnosprawnością (N=140)⁷⁹



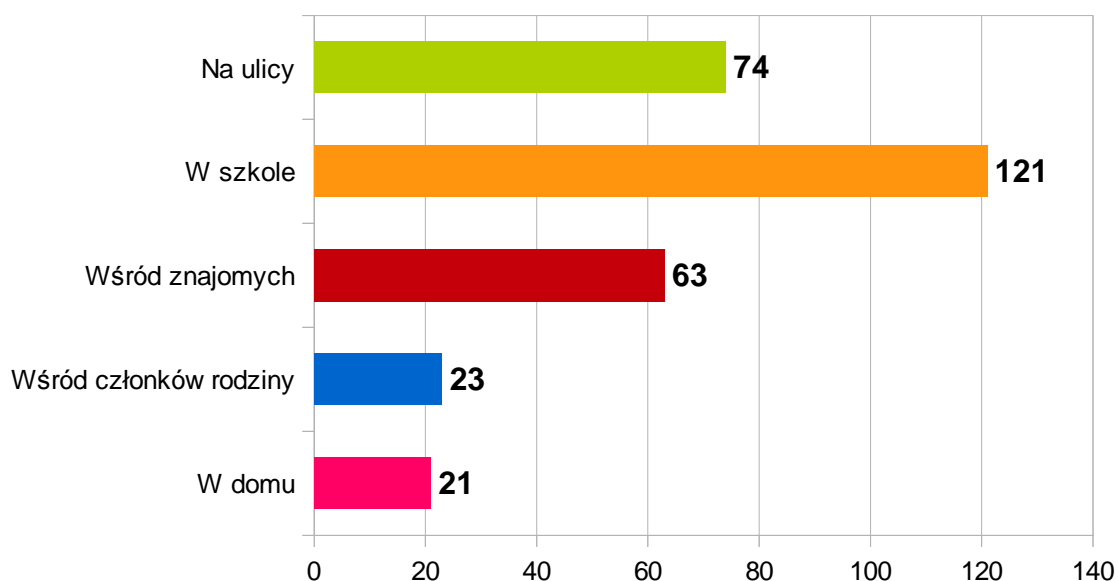
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że ponad połowa badanych swoje kontakty z osobami niepełnosprawnymi określa jako *raczej rzadkie*, a co piąty nauczyciel jako *zdecydowanie rzadkie*. Blisko jedna piąta podaje, że kontakty te są *częste*, a tylko 1% nauczycieli ma *bardzo częste* kontakty z niepełnosprawnością. Natomiast 5% respondentów takich kontaktów nie ma wcale.

W dalszej kolejności respondentom zadano pytanie gdzie mają miejsce kontakty z niepełnosprawnością. Nauczyciele mogli dokonać wielokrotnego wyboru. Uzyskane odpowiedzi przedstawiono w poniższym wykresie.

⁷⁹ W grupie badanej 145 nauczycieli 140 osoby udzieliły odpowiedzi na to pytanie.

Wykres 24. Miejsce bezpośrednich kontaktów z osobami niepełnosprawnymi (N=140)⁸⁰



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z analizy uzyskanych danych wynika, że najczęstsze bezpośrednie kontakty z osobami niepełnosprawnymi nauczyciele mają w szkole. Na drugim miejscu nauczyciele wskazywali jako miejsce kontaktów ulicę. Podobna liczba wskazań to kontakty wśród znajomych. Na zbliżonym poziomie kształtują się odpowiedzi dotyczące kontaktów wśród członków rodziny oraz w domu.

Po ustaleniu częstości kontaktów oraz ich miejsca kolejnym aspektem, który został poddany analizie był związek pomiędzy doświadczeniem własnym nauczycieli z osobami niepełnosprawnymi a ich nastawieniem do edukacji inkluzyjnej.

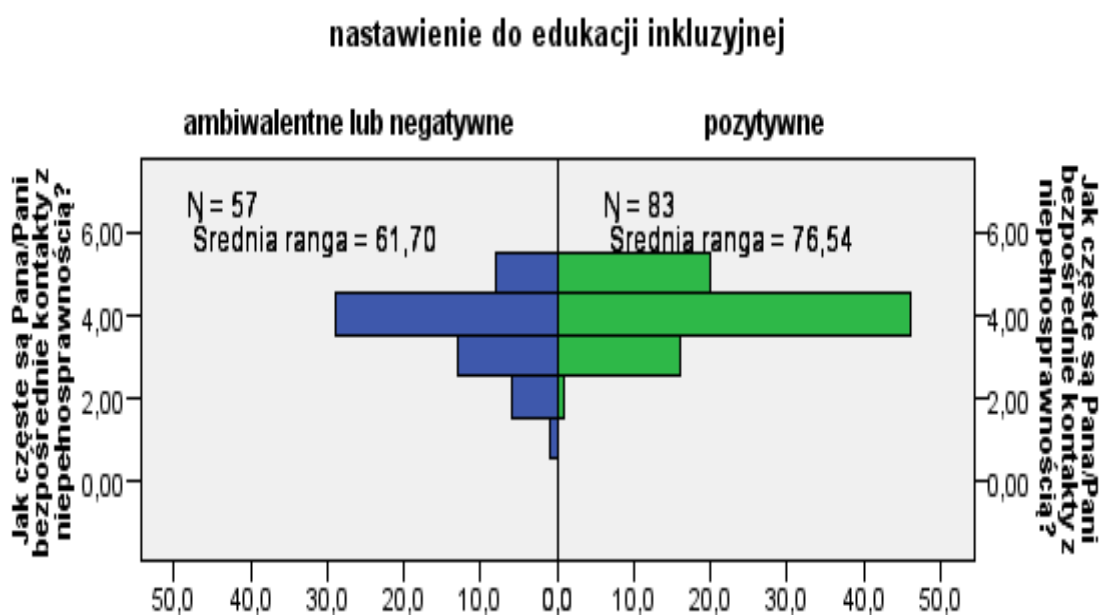
W pierwszej kolejności sprawdzono, czy nastawienie do edukacji inkluzyjnej: pozytywne, ambiwalentne i negatywne jest zależne od częstości bezpośrednich kontaktów z niepełnosprawnością w grupie nauczycieli. Przeprowadzono analizę nieparametryczną testem Kruskala-Wallisa dla trzech prób niezależnych. Nie znaleziono istotnych statystycznie różnic między porównywanymi grupami: $K-W(2,140)=5,681$; $p=0,058$.

Ponieważ niewielu nauczycieli wskazało na negatywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej, włączono tę grupę osób do kategorii „ambiwalentne” i ponownie wykonano analizę testem nieparametrycznym – tym razem był to test U Manna-Whitney’a dla dwóch

⁸⁰ W grupie badanej 145 nauczycieli 140 osoby udzieliły odpowiedzi na to pytanie.

prób niezależnych. Okazało się, że różnice między porównywanymi grupami są istotne statystycznie: $U(N=140)=2867$; $p=0,020$, (zob. wykres 25). Osoby wyrażające pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej deklarowały jednocześnie częstszy bezpośredni kontakt z niepełnosprawnością (średnia ranga=76,54), niż osoby wyrażające negatywne lub ambiwalentne nastawienie do tego rodzaju edukacji (średnia ranga=61,70).

Wykres 25. Nastawienie do edukacji inkluzyjnej a częstość bezpośrednich kontaktów z niepełnosprawnością



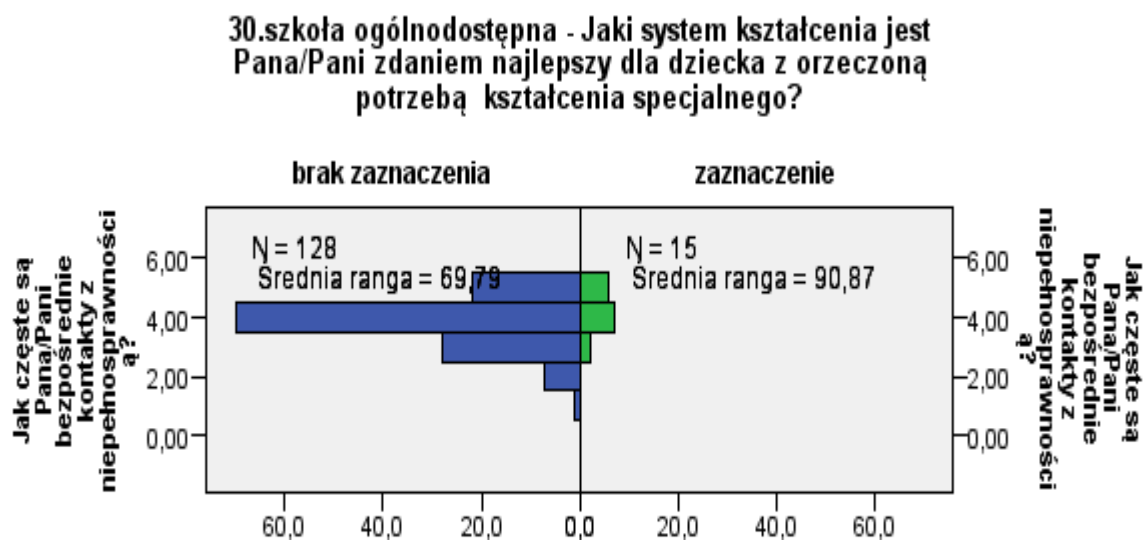
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

W celu znalezienia odpowiedzi na pytanie o związek między częstością kontaktów z niepełnosprawnością a deklarowaną chęcią pracy z niepełnosprawnym dzieckiem obliczono współczynnik korelacji rangowej rho-Spearmana. Okazało się, że zależność ta jest dodatnia, o przeciętnej sile, istotna statystycznie: $\rho=0,40$; $p<0,001$. Im częstsze są bezpośrednie kontakty z niepełnosprawnością wśród nauczycieli szkół wiejskich, tym chętniej są oni skłonni podjąć pracę z dzieckiem niepełnosprawnym. Tezę tę potwierdzają również badania przeprowadzone przez Z. Gajdzicę. Uzyskany istotny statystycznie związek między deklaracjami kontaktów a poczuciem kompetencji do pracy z uczniem niepełnosprawnym jest zdaniem Gajdzicy, wynikiem poznania ucznia z niepełnosprawnością, co sprzyja pozytywnym odczuciom w zakresie przygotowania do pracy z nim⁸¹.

81 Z. Gajdzica, *Opinie nauczycieli...* dz. cyt., s. 72.

Sprawdzono również, czy częstość bezpośrednich kontaktów z niepełnosprawnością ma związek z wyborem najlepszej formy kształcenia dla dziecka z potrzebą kształcenia specjalnego. Wykonano szereg nieparametrycznych testów U Manna-Whitney'a dla dwóch prób niezależnych. W trzech wypadkach różnice między osobami wybierającymi określone formy kształcenia a tymi, które ich nie zaznaczyły, okazały się nieistotne statystycznie: dla kształcenia w szkole specjalnej $U(N=143)=1578,5$; $p=0,860$, dla kształcenia w szkole integracyjnej $U(N=143)=2502$; $p=0,862$ oraz dla kształcenia w klasie integracyjnej szkoły ogólnodostępnej $U(N=143)=2615$; $p=0,671$. Różnice istotne statystycznie wystąpiły natomiast w przypadku wyboru szkoły ogólnodostępnej jako formy najlepszej dla dziecka z potrzebą kształcenia specjalnego $U(N=143)=1243$; $p=0,040$. W grupie osób wybierających tę formę kształcenia, częściej spotkać można osoby, które mają częsty kontakt z niepełnosprawnością (średnia ranga=90,87) niż w grupie uważającej, że szkoła ogólnodostępna nie jest najlepszą formą edukacji dla dziecka niepełnosprawnego (średnia ranga=69,79) (zob. wykres 26).

Wykres 26. Wybór szkoły ogólnodostępnej jako najlepszej formy kształcenia dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego a częstość kontaktów z niepełnosprawnością



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Szczegółowe liczebności oraz zestawienia procentowe dla wyżej omawianych zależności przedstawiono w tabelach 15, 16, 17 i 18.

Tabela 15. Częstość kontaktów z niepełnosprawnością a wybór szkoły specjalnej jako systemu kształcenia najlepszego dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego (N=143)⁸²

Częstość kontaktów z niepełnosprawnością		szkoła specjalna	
		brak zaznaczenia	zaznaczenie
brak kontaktów	Liczba odpowiedzi	0	1
	%	0,0%	100,0%
zdecydowanie rzadkie	Liczba odpowiedzi	5	2
	%	71,4%	28,6%
raczej rzadkie	Liczba odpowiedzi	26	4
	%	86,7%	13,3%
częste	Liczba odpowiedzi	61	16
	%	79,2%	20,8%
bardzo częste	Liczba odpowiedzi	23	5
	%	82,1%	17,9%
Ogółem	Liczba odpowiedzi	115	28
	%	80,4%	19,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Tabela 16. Częstość kontaktów z niepełnosprawnością a wybór szkoły integracyjnej jako systemu kształcenia najlepszego dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego

Częstość kontaktów z niepełnosprawnością		szkoła integracyjna	
		brak zaznaczenia	zaznaczenie
brak kontaktów	Liczba odpowiedzi	1	0
	%	100,0%	0,0%
zdecydowanie rzadkie	Liczba odpowiedzi	5	2
	%	71,4%	28,6%
raczej rzadkie	Liczba odpowiedzi	15	15
	%	50,0%	50,0%
częste	Liczba odpowiedzi	39	38
	%	50,6%	49,4%
bardzo częste	Liczba odpowiedzi	17	11
	%	60,7%	39,3%
Ogółem	Liczba odpowiedzi	77	66
	%	53,8%	46,2%

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

82 W badanej grupie 145 nauczycieli 2 osoby nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie.

Tabela 17. Częstość kontaktów z niepełnosprawnością a wybór klasy integracyjnej w szkole ogólnodostępnej jako systemu kształcenia najlepszego dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego

Częstość kontaktów z niepełnosprawnością		klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej	
		brak zaznaczenia	zaznaczenie
brak kontaktów	Liczba odpowiedzi	1	0
	%	100,0%	0,0%
zdecydowanie rzadkie	Liczba odpowiedzi	3	4
	%	42,9%	57,1%
raczej rzadkie	Liczba odpowiedzi	13	17
	%	43,3%	56,7%
częste	Liczba odpowiedzi	35	42
	%	45,5%	54,5%
bardzo częste	Liczba odpowiedzi	11	17
	%	39,3%	60,7%
Ogółem	Liczba odpowiedzi	63	80
	%	44,1%	55,9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Tabela 18. Częstość kontaktów z niepełnosprawnością a wybór szkoły ogólnodostępnej jako systemu kształcenia najlepszego dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego

Częstość kontaktów z niepełnosprawnością		szkoła ogólnodostępna	
		brak zaznaczenia	zaznaczenie
brak kontaktów	Liczba odpowiedzi	1	0
	%	100,0%	0,0%
zdecydowanie rzadkie	Liczba odpowiedzi	7	0
	%	100,0%	0,0%
raczej rzadkie	Liczba odpowiedzi	28	2
	%	93,3%	6,7%
częste	Liczba odpowiedzi	70	7
	%	90,9%	9,1%
bardzo częste	Liczba odpowiedzi	22	6
	%	78,6%	21,4%
Ogółem	Liczba odpowiedzi	128	15
	%	89,5%	10,5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Na podstawie uzyskanych wyników badań można wnioskować, że nauczyciele posiadający bogate doświadczenie w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi znacznie częściej wykazują pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej niż ich koledzy nie posiadający takiego doświadczenia. Ponadto częste kontakty z osobami niepełnosprawnymi przyczyniają się do tego, że nauczyciele chętniej podejmują pracę z dzieckiem niepełnosprawnym oraz wybierają szkołę ogólnodostępną jako najlepszą formę kształcenia dla dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Zaprezentowane wyniki badań stanowią zatem potwierdzenie postawionej hipotezy, że bogate doświadczenie i kontakty nauczycieli z osobami niepełnosprawnymi sprzyjają pozytywnemu nastawieniu do edukacji inkluzyjnej.



Schemat 9. Kontakty z osobami niepełnosprawnymi a nastawienie do edukacji inkluzyjnej.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań

2.4. Staż pracy nauczycieli szkół wiejskich a nastawienie do edukacji inkluzyjnej

Staż pracy to lata praktyki zawodowej. Z biegiem lat nauczyciele nabierają doświadczenia, które może okazać się pomocne w codziennej pracy. Nastawienie do edukacji inkluzyjnej może zmieniać się w zależności od okresu doświadczeń pedagogicznych związanych z wykonywanym zawodem, a więc istotne znaczenie może mieć długość stażu pracy na wspomnianym stanowisku lub też w zawodzie w ogóle. Nauczyciele młodzi stażem nie doświadczają jeszcze syndromu wypalenia zawodowego, są odważni i chętni do podejmowania nowych, trudnych wyzwań⁸³. Jednak brak doświadczenia, czyli komponentu poznawczego może rodzić obawy i niekiedy być przeszkodą w podejmowaniu pracy z

83 M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty...* dz. cyt., s. 96.

uczniem niepełnosprawnym w warunkach szkoły ogólnodostępnej. U nauczycieli z dłuższym stażem pracy, natomiast częściej niż w przypadku nauczycieli młodych stażem, może pojawiać się wypalenie zawodowe, które nie sprzyja podejmowaniu nowych wyzwań. Częściej też może występować niechęć do wprowadzania zmian i podejmowania się doskonalenia zawodowego. Poddano zatem badaniu związek stażu pracy nauczycieli badanych szkół ogólnodostępnych z ich nastawieniem do edukacji inkluzyjnej.

Wyróżniono cztery poziomy stażu pracy: poniżej 5 lat, 5-10 lat, 10-20 lat i powyżej 20 lat. Poziomy te odzwierciedlają okresy życia człowieka, w których można umiejscowić wyróżnione poziomy stażu: okres wczesnej dorosłości od 20-23 do 35-40 r.ż., okres średniej dorosłości od 35-40 do 55-60 r.ż. oraz okres późnej dorosłości od 55-60 r.ż.⁸⁴. W okresie wczesnej dorosłości osoba adaptuje się do warunków pracy wykazując wzmożoną aktywność, związaną z rozwojem kariery zawodowej⁸⁵. W okresie średniej dorosłości ważna jest stabilizacja zawodowa. Okres ten sprzyja wykorzystywaniu nabytej wiedzy i praktyki oraz dzieleniu się nią z innymi. Wiek średni jest okresem najważniejszych osiągnięć zawodowych⁸⁶. Okres późnej dorosłości natomiast charakteryzuje się dążeniem do utrzymania uzyskanej pozycji zawodowej z jednoczesnym spowolnieniem aktywności w zakresie doskonalenia się⁸⁷. Staż pracy badanych nauczycieli przedstawia wykres 27.

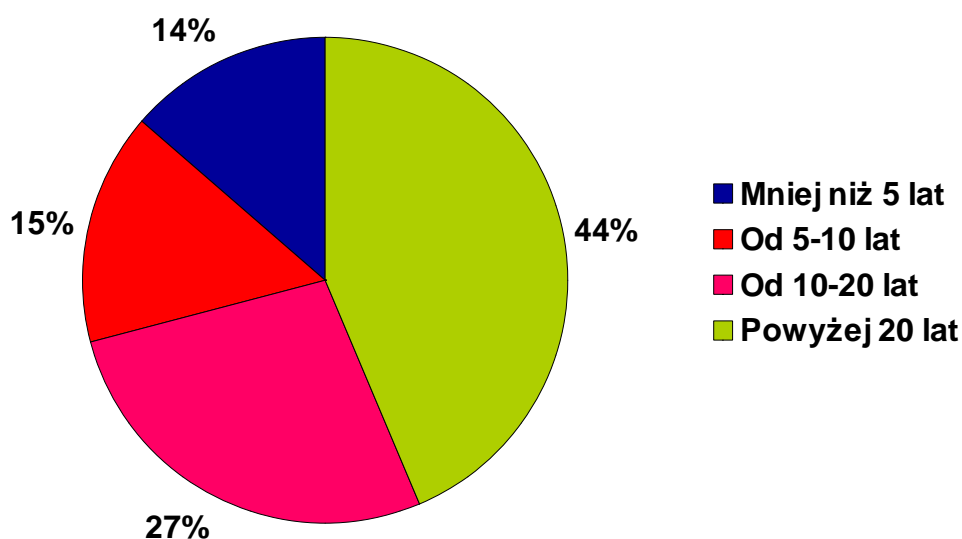
84 B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010.

85 E. Gruba, *Wczesna dorosłość*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 202.

86 M. Olejnik, *Średnia dorosłość. Wiek średni*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: charakterystyka okresów życia człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 239.

87 M. Stras-Romanowska, *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: charakterystyka okresów życia człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Wykres 27. Staż pracy nauczycieli



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Prawie połowa badanych nauczycieli to osoby ze stażem powyżej 20 lat. Drugą w kolejności grupę stanowią nauczyciele ze stażem od 10-20 lat pracy. 15% badanych nauczycieli legitymuje się stażem od 5-10 lat. Najmniejszą grupę stanowią nauczyciele o najkrótszym stażu pracy mniejszym niż 5 lat.

Tabela 19. Staż pracy a nastawienie do edukacji inkluzyjnej

Staż pracy		nastawienie do edukacji inkluzyjnej		
		pozytywne	negatywne	ambivalentne
mniej niż 5 lat	Liczba odpowiedzi	4	0	3
	%	57,1%	0,0%	42,9%
od 5 do 10 lat	Liczba odpowiedzi	14	1	8
	%	60,9%	4,3%	34,8%
od 10 do 20 lat	Liczba odpowiedzi	24	5	14
	%	55,8%	11,6%	32,6%
powyżej 20 lat	Liczba odpowiedzi	42	5	22
	%	60,9%	7,2%	31,9%
Ogółem	Liczba odpowiedzi	84	11	47
	%	59,2%	7,7%	33,1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

$\chi^2=0,011$, (N=142); p=0,916 ni.⁸⁸

88 W celu uzyskania odpowiedniej liczby wskazań w wyodrębnionych kategoriach zostały połączone grupy:

Wśród nauczycieli z najkrótszym stażem pracy (do 5 lat) przeważało nastawienie pozytywne 57,1% i ambiwalentne 42,9 %, co ciekawe w tej grupie żaden nauczyciel nie wykazywał nastawienia negatywnego. Inna sytuacja miała miejsce w przypadku nauczycieli ze stażem pracy od 5 do 10 lat, gdzie już 4,7 % takie nastawienie przejawiało, więcej ambiwalentne 34,8%, a najwięcej bo aż 60% pozytywne. Wśród nauczycieli ze stażem od 10 do 20 lat pozytywne nastawienie wskazało 55,8% nauczycieli, negatywne 11,6%, natomiast 32,6% przejawiało nastawienie ambiwalentne. Podobnie wyglądała sytuacja w przypadku nauczycieli z najdłuższym stażem pracy (powyżej 20 lat). W tej grupie 60,9% wykazywało nastawienie pozytywne, 7,7% nastawienie negatywne, a 31,9% nastawienie ambiwalentne.

Tabela 20. Staż pracy a nastawienie do edukacji inkluzyjnej: dane zagregowane

Staż pracy		nastawienie do edukacji inkluzyjnej	
		pozytywne	ambivalentne lub negatywne
do 10 lat	Liczba odpowiedzi	18	12
	%	60,0%	40,0%
powyżej 10 lat	Liczba odpowiedzi	66	46
	%	58,9%	41,1%
Ogółem	Liczba odpowiedzi	84	58
	%	59,2%	40,80%

$\chi^2=0,011$, (N=142); p=0,916 ni.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Podobne wnioski sformułowali na podstawie swoich badań M. Chodkowska i Z. Kazanowski. Pomimo że badaną grupę, w przypadku wspomnianych autorów stanowili nauczyciele realizujący integracyjny model kształcenia, to wyniki ich badań można przytoczyć ze względu na to, że zarówno nauczanie integracyjne jak i inkluzyjne jako wspólny mianownik stawia ucznia niepełnosprawnego. Według wspomnianych autorów, zależność pomiędzy stażem pracy nauczycieli a deklarowaną gotowością nauczania w zespołach integracyjnych okazała się również nieistotna statystycznie. Odmienne wnioski

ambivalentne nastawienie + negatywne nastawienie oraz staż pracy do 10 lat i powyżej 10 lat. Dla tak zbudowanej tabeli 2x2 (zob. Tabela 20) uzyskano nieistotny statystycznie test $\chi^2(N=142)=0,011$; p=0,916, co wskazuje na brak związku między stażem pracy a nastawieniem do edukacji inkluzyjnej.

przedstawia natomiast J. Kostrzewska, która na podstawie badań uwarunkowań postaw nauczycieli do integracji szkolnej uczniów niepełnosprawnych stwierdza, że najbardziej pozytywne postawy prezentują nauczyciele o krótkim stażu (do 10 lat) oraz o bardzo dużym doświadczeniu zawodowym (powyżej 20 lat). Najmniej pozytywne postawy prezentują nauczyciele o średnim stażu (10-20 lat). Zdaniem cytowanej autorki, długość stażu pracy wpływa na dostrzeganie negatywnych skutków integracji⁸⁹.

W związku z tym, że nie została potwierdzona zależność pomiędzy stażem pracy nauczycieli a ich nastawieniem do edukacji inkluzyjnej, postawiona w badaniach hipoteza, że im dłuższy staż pracy nauczycieli, tym lepsze nastawienie do edukacji inkluzyjnej nie znalazła potwierdzenia.

2.5. Stopień awansu zawodowego nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich a nastawienie do edukacji inkluzyjnej

Zawód nauczyciela zaliczany jest do profesji twórczych, innowacyjnych, stale rozwijających się. Nauczyciele sami są zatem odpowiedzialni za systematyczny rozwój swojej wiedzy oraz umiejętności profesjonalnych, co stanowi podstawę awansu zawodowego oraz uzyskiwania jego kolejnych stopni. Zasady ubiegania się oraz przyznawania kolejnych stopni awansu zawodowego nauczycieli, regulowane są przez Kartę Nauczyciela (2000) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (DzU z 2000r. Nr 70, poz. 825). Nowelizacja Karty Nauczyciela wprowadziła daleko idące zmiany w zakresie awansu zawodowego nauczyciela. Dotychczasowe zasady związane były z wykształceniem i stażem zawodowym. Obecnie obowiązujące przepisy wprowadzają cztery stopnie awansu zawodowego: nauczyciela stażysty, kontraktowego, mianowanego, dyplomowanego oraz dodatkowo tytuł honorowego profesora oświaty. Nadanie odpowiedniego stopnia umożliwia dalszy awans zawodowy. Warunkiem nadania kolejnego stopnia awansu zawodowego są:

- odpowiednie kwalifikacje,
- odbycie stażu,
- pozytywna ocena dorobku zawodowego,
- uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej przez nauczyciela stażystę,

89 J. Kostrzewska, *Uwarunkowania postaw nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000, s. 245.

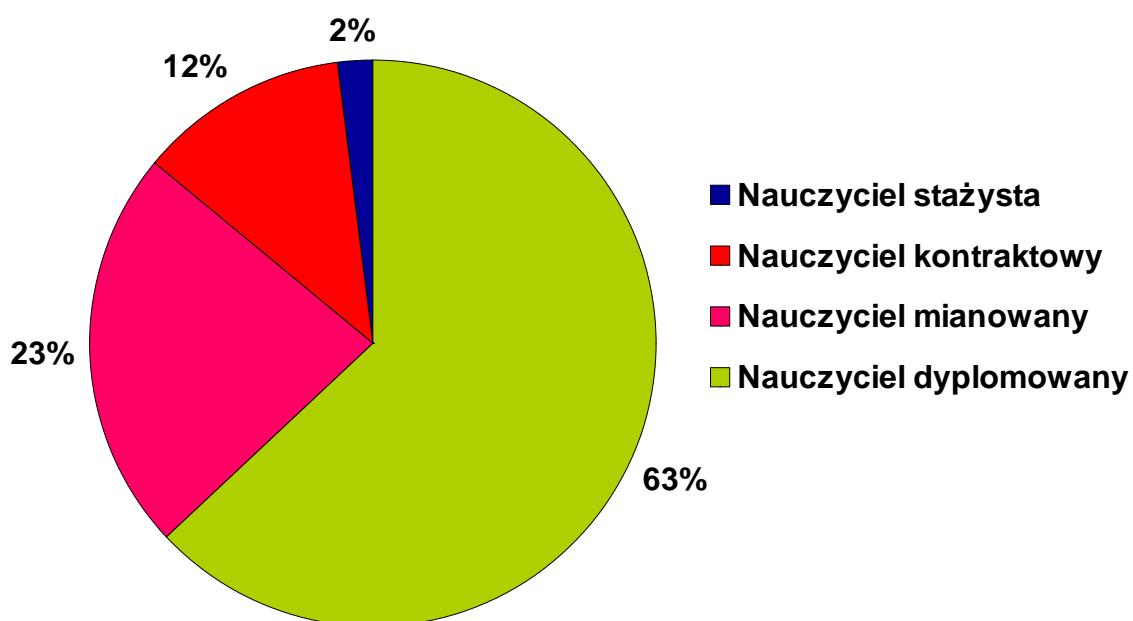
- zdanie egzaminu przed komisją egzaminacyjną przez nauczyciela kontraktowego,
- uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej przez nauczyciela mianowanego⁹⁰.

Do podjęcia odpowiednich kroków skłania nie tylko gratyfikacja finansowa, lecz również wymogi formalne. Sytuacja ta wymaga nowego sposobu myślenia oraz chęci samodoskonalenia się i podnoszenia swoich kwalifikacji.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli o kwalifikacjach pedagogów świadczy nie tylko poziom ich wykształcenia, ale również stopień awansu zawodowego.

W tabeli poniżej przedstawiono rozkład stopni awansu zawodowego badanych nauczycieli.

Wykres 28. Stopień awansu zawodowego nauczycieli



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z danych uzyskanych podczas badań wynika, że najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele dyplomowani 63%. Drugą, co do wielkości grupą są nauczyciele mianowani - 23%. 12% badanych nauczycieli posiada stopień nauczyciela kontraktowego. Natomiast

⁹⁰ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, s. 127-128.

najmniej liczną grupę stanowią nauczyciele o najniższym stopniu awansu zawodowego – stażysta 2% badanych.

W tabeli 21 zaprezentowano rozkład częstości dotyczący stopnia awansu zawodowego nauczycieli i ich nastawienia do edukacji inkluzyjnej.

Tabela 21. Stopień awansu zawodowego a nastawienie do edukacji inkluzyjnej

Stopień awansu zawodowego		nastawienie do edukacji inkluzyjnej		
		pozytywne	negatywne	ambiwalentne
nauczyciel stażysta	Liczba odpowiedzi	2	0	1
	%	66,7%	0,0%	33,3%
nauczyciel kontraktowy	Liczba odpowiedzi	7	2	8
	%	41,2%	11,8%	47,1%
nauczyciel mianowany	Liczba odpowiedzi	21	3	9
	%	63,6%	9,1%	27,3%
nauczyciel dyplomowany	Liczba odpowiedzi	54	6	29
	%	60,7%	6,7%	32,6%
Ogółem	Liczba odpowiedzi	84	11	47
	%	59,2%	7,7%	33,1%

$\chi^2(N=142)=1,93$; $p=0,165$ ni.⁹¹

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Nauczyciele dyplomowani i mianowani najczęściej deklarowali pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej (odpowiednio 61% i 64%), jednak w tych grupach osób co trzecia wskazywała na ambiwalentny stosunek do tego typu edukacji (odpowiednio 33% i 27%). Wśród nauczycieli kontraktowych podobny odsetek osób deklarował pozytywne (41%) i ambiwalentne (47%) nastawienie do edukacji inkluzyjnej, natomiast wśród niewielu (3 osoby) uczestniczących w badaniu nauczycieli stażystów dwie wskazały na pozytywne, a jedna – na ambiwalentne nastawienie do tego typu edukacji.

91 Obliczenie testu χ^2 dla powyższej tabeli okazało się jednak niemożliwe, ponieważ 5 komórek zawiera wartości oczekiwane mniejsze niż 5. Dokonano więc agregacji danych, łącząc ze sobą mało liczne kategorie: stopień awansu stażysta + kontraktowy, mianowany + dyplomowany oraz nastawienie ambiwalentne i negatywne. Test χ^2 dla tak zbudowanej tabeli 2x2 (zob. Tabela 22) potwierdził brak związku między analizowanymi zmiennymi: $\chi^2(N=142)=1,93$; $p=0,165$ ni.

Tabela 22. Stopień awansu zawodowego a nastawienie do edukacji inkluzyjnej: dane zagregowane

Stopień awansu zawodowego		nastawienie do edukacji inkluzyjnej	
		pozytywne	ambiwalentne lub negatywne
nauczyciel stażysta lub kontraktowy	Liczba odpowiedzi %	9 45,0%	11 55,0%
nauczyciel mianowany lub dyplomowany	Liczba odpowiedzi %	75 61,5%	47 38,5%
Ogółem	Liczba odpowiedzi %	84 59,2%	58 40,8%

$\chi^2(N=142)=1,93$; $p=0,165$ ni.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

W związku z tym, że nie została stwierdzona zależność pomiędzy stopniem awansu zawodowego nauczycieli a ich nastawieniem do edukacji inkluzyjnej tym samym nie znalazła potwierdzenia hipoteza postawiona w badaniach, że im wyższy stopień awansu zawodowego nauczycieli, tym bardziej pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej.

2.6. Miejsce zamieszkania nauczycieli szkół wiejskich a nastawienie do edukacji inkluzyjnej

Częste kontakty z dzieckiem niepełnosprawnym sprawiają, że poznajemy jego potrzeby, dostrzegamy jego możliwości i uczymy się wzajemnej tolerancji i empatii. Takie sytuacje są zatem korzystne dla obu stron. Miasto, z uwagi na rozbudowaną infrastrukturę daje z pewnością więcej możliwości kontaktów z osobami niepełnosprawnymi. Duże skupiska ludności tworzącej osiedla mieszkaniowe, place zabaw i inne miejsca użyteczności publicznej oraz szersze kręgi społeczne, obejmujące znajomych z pracy, sąsiedztwa oraz krewnych są potencjalnie miejscami, gdzie możemy kontaktować się z osobami niepełnosprawnymi. Jednak środowisko wiejskie mimo znacznego zróżnicowania nie musi być pozbawione częstych kontaktów z osobami niepełnosprawnymi. Z uwagi na mniejsze zaludnienie maleje tam anonimowość. W najbliższym otoczeniu – sąsiedztwie - wszyscy się znają. Z uwagi na znacznie uboższą infrastrukturę istnieje większe prawdopodobieństwo

spotykania się w miejscach użyteczności publicznej, tj. kościoły, szkoły, urzędy czy sklepy. Osoby niepełnosprawne nie są więc anonimowe. Sprawia to, że częstość kontaktów nie musi być wcale mniejsza niż w środowisku miejskim. W związku z tym, iż potwierdziła się hipoteza, że im częstsze są bezpośrednie kontakty z niepełnosprawnością wśród nauczycieli szkół wiejskich, tym chętniej są oni skłonni podjąć pracę z dzieckiem niepełnosprawnym, a zatem ich nastawienie do edukacji inkluzyjnej jest bardziej pozytywne, postanowiono zbadać jak miejsce zamieszkania nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich różnicuje ich nastawienie do edukacji inkluzyjnej. W ankiecie skierowanej do respondentów zastosowano podział na miasto duże, średnie i małe oraz wieś. Podstawę typologii miast stanowiła liczba mieszkańców⁹².

Aby sprawdzić związek między miejscem zamieszkania nauczycieli a ich nastawieniem do edukacji inkluzyjnej przeanalizowano rozkład częstości w tabeli krzyżowej (Tabela 23) oraz wykonano testy χ^2 .

Tabela 23. Miejsce zamieszkania a nastawienie do edukacji inkluzyjnej

miejsce zamieszkania		nastawienie do edukacji inkluzyjnej		
		pozytywne	negatywne	ambiwalentne
duże miasto	Liczba odpowiedzi	13	3	15
	%	41,9%	9,7%	48,4%
średnie miasto	Liczba odpowiedzi	7	0	3
	%	70,0%	0,0%	30,0%
małe miasto	Liczba odpowiedzi	1	3	3
	%	14,3%	42,9%	42,9%
wieś	Liczebność	61	5	25
	%	67,0%	5,5%	27,5%
Ogółem	Liczebność	82	11	46
	%	59,0%	7,9%	33,1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

$\chi^2(N=139)=12,67$; $p=0,005$ i.⁹³

Najbardziej pozytywne nastawienie wykazują osoby mieszkające w średnim mieście i na wsi (odpowiednio 70% i 67%). Na uwagę zasługuje fakt, że żaden z nauczycieli

92 Typologia miast, www.eduteka.pl/doc/typologia-miast (dostęp maj 2015).

93 Otrzymany wynik okazał się istotny statystycznie: $\chi^2(N=139)=12,44$; $p=0,006$, jednak nadal 3 komórki miały wartość oczekiwaną niższą niż 5. Po obliczeniu poprawki na ciągłość Yatesa otrzymano także wynik istotny: $\chi^2(N=139)=12,67$; $p=0,005$ i.

mieszkających w średnim mieście nie wskazał nastawienia negatywnego. Wśród grupy zamieszkałej na wsi, tylko 5,5 % wskazało na negatywne nastawienie. Zaskakujący jest natomiast wysoki wskaźnik nastawienia ambiwalentnego. Co trzecia osoba wskazywała na takie nastawienie do edukacji inkluzyjnej (30% zamieszkałych w średnim mieście i 27% na wsi). Wśród osób mieszkających w dużym mieście 41,9% deklaruje nastawienie pozytywne, natomiast prawie połowa badanych nauczycieli 48,4% nastawienie ambiwalentne. 9,7% to osoby, które wskazały nastawienie negatywne. Niepokojąco wysoki wskaźnik nastawienia negatywnego i ambiwalentnego zanotowano wśród osób mieszkających w małym mieście po 42,9% przy bardzo niskim wskaźniku nastawienia pozytywnego, które wyniosło tylko 14,3%. Z uwagi na niewielką liczbę nauczycieli wskazujących nastawienie negatywne połączono tę kategorię odpowiedzi z kategorią „nastawienie ambiwalentne”, a następnie obliczono test χ^2 . Otrzymany w wyniku analizy statystycznej wynik wskazuje, że istnieje zależność między nastawieniem do edukacji inkluzyjnej a miejscem zamieszkania nauczycieli: na wsi i w średnim mieście częściej wyrażana jest pozytywna opinia o edukacji inkluzyjnej, natomiast w dużym i małym mieście – częściej prezentowane jest nastawienie negatywne lub ambiwalentne.

Małe społeczności wiejskie, gdzie większość mieszkańców się zna i często znajomości te są wynikiem nie tylko więzów sąsiedzkich, ale również więzów rodzinnych w obrębie tej samej wsi nie mają obaw przed wspólnym kształceniem wszystkich dzieci. Edukacja dzieci pełno- i niepełnosprawnych wydaje się tu czymś oczywistym, chociażby ze względu na wspomniane więzi. Sytuacji takiej sprzyja również zaufanie jakim obdarza się miejscowego nauczyciela, a także znacząca rola kościoła w środowisku wiejskim. Nauczyciel, będący członkiem społeczności wiejskiej zna często większość mieszkańców i postrzegany jest jako osoba godna zaufania, wysoko usytuowana w hierarchii struktury społecznej. Nierzadko jest też sąsiadem osób niepełnosprawnych, które zna osobiście. Brak dostępu do szkolnictwa specjalnego lub integracyjnego oraz znajomość środowiska zamieszkania, może być przyczyną pozytywnego nastawienia do edukacji inkluzyjnej. W dużym mieście, ze względu na dobrze rozbudowaną infrastrukturę oraz większą mobilność mieszkańców relacje sąsiedzkie ulegają znacznemu spłyceniu. Sprzyja to większej anonimowości nauczycieli, co może być przyczyną braku pozytywnego nastawienia do edukacji dzieci niepełnosprawnych w szkole masowej. Na wsi znacznie częściej niż w dużym mieście tworzona jest sieć powiązań oddolnych, będących wynikiem pomocy i współpracy sąsiedzkiej. Znacznie rzadziej sytuacja taka ma miejsce w dużym mieście, gdzie ze względu na duży stopień

rozproszenia mieszkańców znacznie słabsze są też więzi społeczne i inicjatywy oddolne oraz mniej znacząca rola kościoła jako imperatywu moralnego.

Mimo, że analiza wyników badań wykazała istotną statystycznie różnicę pomiędzy miejscem zamieszkania nauczycieli na wsi i w średnim mieście a ich pozytywnym do edukacji inkluzyjnej w stosunku do grupy nauczycieli zamieszkających w dużym i małym mieście, to wynik ten nie potwierdza postawionej w części hipotezy, która zakładała, że im większe miasto, tym bardziej pozytywne nastawienie nauczycieli do edukacji inkluzyjnej.

Po przeprowadzonych analizach w opinii autorki pracy fundamentem kształtowania się pozytywnego nastawienia do edukacji inkluzyjnej są przede wszystkim wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej oraz częste kontakty z osobami niepełnosprawnymi. To właśnie poznanie drugiego człowieka oraz wiedza dotycząca jego uwarunkowań stanowi podstawę pozytywnego nastawienia. Sprawę drugorzędną natomiast stanowi, miejsce zamieszkania. Niemniej jednak nauczyciele mieszkający na wsi znacznie częściej widzieliby w progach swojej szkoły uczniów niepełnosprawnych oraz podjęliby się pracy z nim niż nauczyciele mieszkający w mieście.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza ilościowa zakresu przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego ukazuje poszczególne obszary jej funkcjonowania i zarazem przygotowania do realizacji modelu edukacji inkluzyjnej. Zgodnie z założeniami inkluzji, to właśnie szkoła powinna być dostosowana do potrzeb i możliwości uczniów niepełnosprawnych. Zatem, analizując poszczególne obszary można stwierdzić na podstawie wyników uzyskanych badań, że najslabszym ogniwem przygotowania szkoły jest jej infrastruktura, która nie spełnia warunków potrzebnych do skutecznego włączania uczniów niepełnosprawnych w środowisko szkoły masowej. Zakres przygotowania szkoły w tym obszarze jest wąski, a przygotowanie szkół w tym obszarze jest niewystarczające i zależy w głównej mierze od stanu technicznego budynku, w którym zlokalizowana jest szkoła oraz zasobów finansowych organu zarządzającego. W znacznie lepszej sytuacji znajduje się infrastruktura szkół nowych najczęściej usytuowanych we wsiach, będących siedzibami gmin. Znacznie gorsze warunki infrastrukturalne prezentują szkoły zlokalizowane w starych budynkach, w których nie ma możliwości modernizacji i przystosowania ich do potrzeb uczniów niepełnosprawnych.

Szkoły te położone są zazwyczaj z dala od siedziby gminy. Niedostosowanie infrastruktury szkoły do potrzeb uczniów niepełnosprawnych stanowi decydującą barierę architektoniczną. Zgodnie z założeniami biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności, człowiek jest istotą złożoną i z punktu widzenia fizycznego stanowi organizm o ściśle określonej strukturze i harmonijnym funkcjonowaniu, jest również istotą społeczną, co oznacza, że żyje w określonym środowisku i wypełnia w tym środowisku pewne role, zgodnie ze swoim wiekiem, płcią i pozycją społeczną. Ze społecznego punktu widzenia niepełnosprawność nie jest tylko właściwością osoby, lecz zespołem warunków środowiska społecznego i fizycznego (bariery społeczne, ekonomiczne, prawne, architektoniczne i urbanistyczne), które powodują trudności, ograniczenia i problemy osoby niepełnosprawnej. Istniejące w szkołach bariery architektoniczne powodują ograniczenia uczestnictwa na poziomie społecznego funkcjonowania i są niezgodne z zasadą normalizacji życia osób niepełnosprawnych. W przeprowadzonych badaniach zakres przygotowania szkoły do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze infrastruktury uznano za wąski.

W obszarze kwalifikacji nauczycieli zakres przygotowania szkoły uznano za przeciętny. Mimo wysokiego wskaźnika posiadanych przez nauczycieli kwalifikacji z dziedziny pedagogiki specjalnej i proporcjonalnej do tego wskaźnika oceny wiedzy z tego zakresu w opiniach nauczycieli z uwagi na przyjęte kryteria oceny poszczególnych zakresów uznano go za przeciętny.

W obszarze wsparcia nauczycieli nastąpiły trudności z określeniem zakresu przygotowania szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Mimo odnotowania szeregu działań wspierających nauczycieli z powodu braku spójności pomiędzy wsparciem otrzymywanym przez nauczycieli a wsparciem oczekiwanym nie wybrano żadnej z opcji. Warto zatem, aby dyrektorzy szkół prowadzili ewaluację działań wspierających i na jej podstawie podejmowali działania, które pomogą nauczycielom w ich codziennej pracy i odniosą zamierzony skutek. Udzielanie wsparcia bez wcześniejszego rozpoznania potrzeb nauczycieli w tym zakresie staje się działaniem pozornym, które nie spełnia swojego zadania.

W obszarze wsparcia rodziny zakres przygotowania szkoły do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego uznano za przeciętny. Ważne jest, aby zacieśniać współpracę rodziny ze szkołą oraz podejmować działania mające na celu zbliżenie obu środowisk w celu ustalenia optymalnych warunków do rozwoju i funkcjonowania dziecka

niepełnosprawnego zarówno w rodzinie, jak i w szkole. Pomocnym okazałoby się diagnozowanie potrzeb rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne oraz budowanie dialogu z rodziną, opartego na zaufaniu i współpracy, a nie na krytyce czy ocenianiu. Dlatego działania szkoły powinny być nastawione na poszerzanie obszarów działań wspierających rodzinę, ze szczególnym uwzględnieniem wsparcia emocjonalnego.

Jedynym z badanych obszarów, w którym uznano zakres przygotowania za szeroki było wsparcie ucznia. W tym obszarze badane szkoły wykazały się zarówno różnorodnością działań wspierających jak i wysokim odsetkiem zatrudnionych specjalistów, których pomoc bezpośrednio przyczynia się do zwiększenia działań wspierających świadczonych na rzecz uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Badane szkoły organizowały również w ramach działań wspierających bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych, które pozwalają na rozwijanie uzdolnień uczniów i odnoszenie sukcesów, co ma niebagatelne znaczenie w przypadku uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

W odniesieniu do problemów ujmujących związku, w pierwszej kolejności badaniu poddano nastawienie nauczycieli do edukacji inkluzyjnej. Na podstawie zebranego materiału badawczego ustalono, że ponad połowa nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich prezentuje pozytywne nastawienie do edukacji inkluzyjnej. Na podobnym poziomie kształtuje się chęć podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Fakt ten stanowi uprawdopodobnienie deklaracji nauczycieli, dotyczących ich nastawienia.

Badania związku między kwalifikacjami nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich z ich nastawieniem do edukacji inkluzyjnej wykazały istotne statystycznie różnice. Z otrzymanych analiz wynika, że istnieje związek pomiędzy posiadaniem kwalifikacji zawodowych a pozytywnym nastawieniem do edukacji inkluzyjnej. Nauczyciele posiadający kwalifikacje zawodowe, statystycznie częściej wybierają szkołę ogólnodostępną jako najlepszą formę kształcenia dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Tym samym, została potwierdzona hipoteza zakładająca, związek między wysokimi kwalifikacjami nauczycieli a ich pozytywnym nastawieniem do edukacji inkluzyjnej.

Istotne statystycznie różnice odnotowano również, badając związek pomiędzy doświadczeniem własnym nauczycieli w zakresie niepełnosprawności a ich nastawieniem do edukacji inkluzyjnej.

Potwierdziła się również w pełni trafność hipotezy szczegółowej zakładającej, że bogate doświadczenie i kontakty nauczycieli z osobami niepełnosprawnymi sprzyjają pozytywnemu

nastawieniu do edukacji inkluzyjnej.

Z kolei w odniesieniu do otrzymanych danych, obrazujących związek pomiędzy stażem pracy nauczycieli a ich nastawieniem do edukacji inkluzyjnej odnotowano brak istotnych statystycznie różnic. Zebrane dane pokazują, że długi staż pracy nie warunkuje pozytywnego nastawienia do edukacji inkluzyjnej. W związku z tym potwierdzenia nie znalazła hipoteza szczegółowa zakładająca, że im dłuższy staż pracy, tym lepsze nastawienie do tejże edukacji.

Uzyskane wyniki badań nie pozwoliły również na potwierdzenie hipotezy dotyczącej związku pomiędzy stopniem awansu zawodowego nauczycieli a ich nastawieniem do edukacji inkluzyjnej. W badanym związku nie wykazano istotnych różnic statystycznych. Nie potwierdziła się zatem hipoteza zakładająca, że im wyższy stopień awansu zawodowego nauczycieli, tym lepsze nastawienie do edukacji inkluzyjnej.

Nie wykazano także związku pomiędzy miejscem zamieszkania nauczycieli a ich pozytywnym nastawieniem do edukacji inkluzyjnej. Otrzymane istotne statystycznie różnice nie pozwoliły na potwierdzenie hipotezy szczegółowej zakładającej, że im większe miasto, tym bardziej pozytywne nastawienie nauczycieli do edukacji inkluzyjnej. Na podstawie ilościowej analizy zebranego materiału badawczego nie można zatem w pełni potwierdzić hipotezy głównej. Sformułowana hipoteza zakłada bowiem, że pozytywne nastawienie nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich do edukacji inkluzyjnej uwarunkowane jest wysokimi kwalifikacjami, bogatym doświadczeniem w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi, stażem pracy, stopniem awansu zawodowego oraz miejscem zamieszkania. Uzyskane wyniki badań potwierdzają hipotezę główną tylko w części dotyczącej kwalifikacji nauczycieli oraz ich doświadczenia z osobami niepełnosprawnymi. Natomiast nie potwierdzają jej w części, dotyczącej stażu pracy, stopnia awansu zawodowego oraz miejsca zamieszkania nauczycieli.

Otrzymane wyniki mimo że nie pozwoliły na potwierdzenie w pełni postawionej hipotezy głównej, to stanowią interesujące zagadnienie warte osobnego opracowania. Dlatego w przekonaniu autorki niniejszej dysertacji powinny one wyznaczać pole do nowych rozważań badawczych oraz głębszej eksploracji zjawiska nastawienia nauczycieli do edukacji inkluzyjnej nie tylko w środowisku szkoły wiejskiej.

CZĘŚĆ CZWARTA

EGZEMPLIFIKACJA PRZYGOTOWANIA OGÓLNODOSTĘPNEJ PODSTAWOWEJ SZKOŁY WIEJSKIEJ DO PRACY Z UCZNIEM Z ORZECZONĄ POTRZEBĄ KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH SZKÓŁ POWIATU BYDGOSKIEGO

Aby zobrazować funkcjonowanie ogólnodostępnej szkoły wiejskiej oraz jej przygotowanie do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, posłużono się studium indywidualnego przypadku. Na potrzeby badań wyłoniono dwie placówki, które poprzez obserwację bezpośrednią, analizę dokumentów zgromadzonych w placówce oraz przeprowadzone wywiady z dyrektorami, nauczycielami oraz rodzicami dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego pozwoliły na egemplifikację tej formy kształcenia. Szkoły zostały wyłonione na podstawie analizy danych zebranych przy pomocy sondażu diagnostycznego spośród wszystkich szkół wiejskich powiatu bydgoskiego, biorących udział w badaniach. Zakwalifikowane do studium przypadku placówki stanowią przypadki skrajne spełniając kryteria doboru opisane w części prezentującej koncepcję badań własnych. Wywiady zostały przeprowadzone z 2 dyrektorami badanych szkół, 6 nauczycielami (3 z każdej szkoły). W przypadku nauczycieli, kryterium doboru stanowiło prowadzenie zajęć z dzieckiem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz 4 rodzicami (2 z każdej szkoły). W przypadku rodziców wywiadów udzielały matki dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

Szkoła A¹

Niewielka szkoła podstawowa znajdująca się ok. 9 km na południe od granic Bydgoszczy. Szkoła mieści się w dwóch niewielkich starych budynkach oraz w zaadaptowanym budynku, położonym kilkadziesiąt metrów dalej, gdzie mieści się oddział przedszkolny, w którym dzieci w wieku 5 i 6 lat realizują zadania z zakresu wychowania przedszkolnego. W szkole uczy się 149 uczniów. Dwoje dzieci posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Zajęcia odbywają się w systemie dwuzmianowym. Tuż przed budynkiem znajduje się niewielki, zadbane ogródek z przyrodniczą ścieżką dydaktyczną. Za budynkiem mieści się plac zabaw dla dzieci. Obok znajduje się boisko szkolne, na którym usytuowana jest scena oraz drewniane, zadaszone wiatki, w których latem odbywają się zajęcia. Teren ten służy również do organizacji różnego typu imprez okolicznościowych, organizowanych przez szkołę. Po przeciwnej stronie ulicy znajduje się trawiaste boisko gminne, z którego również korzystają uczniowie szkoły. Tu rozgrywane są mecze piłki nożnej. Warunki lokalowe szkoły są bardzo trudne. Wejście do budynku jest wąskie, tuż za nim znajduje się jedyna tutaj małych rozmiarów toaleta dla uczniów, a tuż obok niej przykręcone do ściany wieszaki na odzież i regały na obuwie dla nich. Pomieszczenie to jest częścią niewielkiego korytarza, a właściwie przedsionka i nie jest wydzielone, spełnia więc funkcję szatni. Po prawej i lewej stronie znajdują się sale lekcyjne (po jednej z każdej strony). Sale lekcyjne są czyste i kolorowe. Mimo że wyposażenie jest skromne, sprawia, że panuje tu domowa atmosfera. Aby dostać się do sekretariatu należy przejść przez jedną z sal lekcyjnych. Za nią znajduje się pomieszczenie, które pełni rolę pokoju nauczycielskiego i gabinetu dyrektora jednocześnie. Za nim znajduje się mały sekretariat, z którego można dostać się do toalety dla nauczycieli. Wszystkie opisane pomieszczenia są przechodnie.

W drugim budynku, mieszczącym się kilka metrów obok znajdują się kolejne sale lekcyjne. Panują tu podobne warunki lokalowe. Wejście jest wąskie, korytarz niewielki i ciasny. Na parterze mieści się sala lekcyjna, z której można dostać się do pomieszczenia, będącego biblioteką oraz do innej małej sali, w której odbywają się zajęcia szkolne i do toalety dla uczniów. Wszystkie pomieszczenia, podobnie jak w poprzednim budynku są przechodnie. Na piętro prowadzą wąskie drewniane schody zewnętrzne. Znajdują się tam 2 sale lekcyjne. Ogólnie w całej placówce znajduje się 6 sal lekcyjnych, w tym 1 pracownia

¹ W związku z tym, że dyrektorzy badanych szkół nie wyrazili zgody na podanie danych pozwalających na ich identyfikację, utajniono dane i opisując szkoły posłużono się literami A i B. Z tego samego powodu nie podano również adresów stron internetowych szkół, a w cytowanych wywiadach posłużono się uniwersalnym sformułowaniem „dyrektor szkoły”.

komputerowa². Do dyspozycji uczniów jest 16 komputerów. W szkole nie ma pracowni językowych ani sali gimnastycznej. Latem uczniowie ćwiczą na boisku, a w zimie w wynajętym od fitness klubu pomieszczeniu. Szkoła nie ma gabinetu logopedy ani gabinetu lekarskiego, natomiast dysponuje biblioteką i świetlicą, które są czynne codziennie od poniedziałku do piątku w godzinach od 6.45 do 17.00. W roku szkolnym 2015/2016 czas pracy świetlicy podzielony został na dwa budynki. Od godziny 6.45 do 7.20 oraz od 12.15 do 17.00 dzieci przebywają w budynku gdzie mieści się oddział przedszkolny (sala klasy 0 oraz klasy 1), a w pozostałych godzinach czyli od 7.20 do 12.15 w budynku głównym szkoły, tzw: „starej świetlicy”. Do dyspozycji uczniów jest również stołówka szkolna, w której są wydawane posiłki, przywożone z zewnątrz ze względu na brak kuchni, w której można by przygotowywać obiady³. Z informacji, uzyskanych od dyrektora szkoły wynika, że największą bolączką szkoły jest kwestia lokalowa. Szkoła stara się o rozbudowę od 25 lat, ale na razie bezskutecznie. Dyrektor stwierdza: *„od ćwierć wieku istnieje szansa na rozbudowę szkoły – szansa i nadzieja, ale gmina kolejny rok nie przeznaczyła w swoim budżecie środków na ten cel”*. Infrastruktura szkoły nie jest przystosowana do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami. Nie ma podjazdów, windy, dodatkowych oznaczeń i poręczy, a toalety nie są przystosowane do potrzeb uczniów niepełnosprawnych. Dyrektor stwierdza: *„Warunki mamy bardzo trudne, co zresztą widać. Jednak radzimy sobie jak tylko możemy. Kilka lat temu mieliśmy ucznia z niepełnosprawnością ruchową, na wózku i wtedy musieliśmy sobie jakoś radzić. Starsi uczniowie i pracownicy szkoły wnosili wózek sami do klasy”*. Architektura budynku uniemożliwia jego adaptację i przystosowanie do osób niepełnosprawnych. Zdaniem dyrektora szkoły *„przy obecnym stanie budynków i tak nie ma możliwości przebudowy. Musielibyśmy rozbudować szkołę, żeby coś zmienić. W obecnym stanie żadna modernizacja nic nie da,(...)potrzebowalibyśmy więcej pomieszczeń. Fajnie by było, gdyby szkoła była większa, było więcej sal, wtedy można byłoby zatrudnić logopedę i psychologa. Mogłabym postarać się o gabinet dla pielęgniarki szkolnej, której nie ma tylko dlatego, że nie ma miejsca.(...) Są dzieci z pompą insulinową, cukrzycą, alergią więc powinna być pielęgniarka. Teraz w razie potrzeby kontaktujemy się z rodzicami (...)”*.

Szkoła nie organizuje też transportu dla swoich uczniów. Jak stwierdza dyrektor: *„Dzieci nie są dowożone do szkoły transportem gminnym. Rodzice sami dowożą dzieci do szkoły. Dojazdy nie są refundowane, ponieważ nie ma dużych odległości od miejsc*

2 Dane uzyskane podczas obserwacji bezpośredniej.

3 Dane z wywiadu z dyrektorem szkoły.

zamieszkania, odległość nie przekracza 3 km”.

Zgodnie z biopsychospołeczną koncepcją niepełnosprawności istotę niepełnosprawności stanowi ograniczenie działania indywidualnego i uczestnictwa w życiu społecznym. Odpowiednie działania zgodne z zasadą normalizacji życia osób niepełnosprawnych mogą i powinny zmniejszać te ograniczenia. W opisanym przypadku potrzeby uczniów niepełnosprawnych nie zostają zaspokojone. Dotyczy to działań zarówno na poziomie społecznym, jak i jednostkowym. Z uwagi na trudną sytuację lokalową szkoły występują ograniczenia uczestnictwa w życiu społecznym – funkcjonowaniu społecznym uczniów niepełnosprawnych poprzez istnienie barier architektonicznych, utrudniających codzienne funkcjonowanie tych uczniów w życiu klasy i szkoły. Na poziomie jednostkowym – osobowym ograniczona jest także aktywność działania poprzez niedostosowanie środowiska szkoły do potrzeb uczniów niepełnosprawnych. Można zatem stwierdzić, że w przypadku tejże szkoły mamy do czynienia z ograniczającymi czynnikami środowiska, które poprzez brak możliwości dostosowania do potrzeb uczniów niepełnosprawnych utrudnia lub uniemożliwia im codzienne funkcjonowanie bio-psycho-społeczne.

W szkole zatrudnionych jest 18 nauczycieli i 3 osoby obsługi. Wszyscy nauczyciele legitymują się wykształceniem wyższym z przygotowaniem pedagogicznym. Część ukończyła kursy doskonalenia zawodowego lub studia podyplomowe z terapii pedagogicznej, neurodydaktyki i oligofrenopedagogiki. Nauczyciele zatrudnieni w szkole posiadają następujące stopnie awansu zawodowego: 1 nauczyciel stażysta, 4 nauczycieli kontraktowych, 6 nauczycieli mianowanych, 6 nauczycieli dyplomowanych. Dyrektor szkoły, oprócz pełnionej funkcji jest również nauczycielem przedmiotowym. Szkoła zatrudnia pedagoga szkolnego. Jest on do dyspozycji uczniów codziennie, a raz w tygodniu pełni dyżur dla rodziców. Ze względu na trudne warunki lokalowe pedagog nie posiada własnego gabinetu, Korzysta z pomieszczenia biblioteki, w którym w wyznaczonych godzinach pełni swoją funkcję. Logopeda pełni dyżur 2 razy w tygodniu w oddziale przedszkolnym w oddalonym o kilkanaście metrów budynku. Z uwagi na brak pomieszczeń szkoła nie zatrudnia psychologa ani pielęgniarki. Zapewnia natomiast wszystkim uczniom bezpłatne mleko i owoce oraz bezpłatne obiady dla tych, będących w trudnej sytuacji materialnej⁴.

Z informacji uzyskanych od dyrektora wynika, że szkoła otrzymuje subwencję oświatową dla uczniów z niepełnosprawnościami od organu zarządzającego. Dyrekcja środki

⁴ Dane z wywiadu z dyrektorem szkoły.

z subwencji przeznacza na zakup pomocy dydaktycznych. *„Nauczyciele zgłaszają, jakie są potrzeby i w miarę możliwości staram się je zabezpieczać z tych środków. Ale część tych środków przeznaczam też na innych uczniów, którzy nie mają orzeczonych dysfunkcji, a też potrzebują pomocy dydaktycznych”*.

Według opinii dyrektora, ilość środków dydaktycznych jest wystarczająca: *„pomocy dydaktycznych mamy dużo, jak jest potrzeba, to kupujemy. Mamy tablice interaktywne, projektory, plansze edukacyjne, gry edukacyjne i różne inne pomoce”*⁵.

Zgodnie z założeniami inkluzji, szkoła ogólnodostępna powinna udzielać uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wsparcia. Działania te powinny być podejmowane na skalę całej szkoły. Dokumentami określającymi działania wspierające, podejmowane przez placówki oświatowe jest statut szkoły i wewnętrzny system oceniania. Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół⁶, dokumentacja szkolna powinna zawierać informacje dotyczące form udzielanej pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dokonano zatem analizy wspomnianych dokumentów w celu ustalenia czy zawierają one informacje wskazane w rozporządzeniu MEN dotyczące pomocy uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Na podstawie badania stwierdzono, że dokumentacja szkoły nie zawiera informacji, bezpośrednio dotyczącej uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. W statucie szkoły zawarte są ogólne sformułowania, dotyczące uczniów będących w trudnej sytuacji. Z analizy dokumentów wynika, że jednym z celów szkoły, zawartych w statucie jest „przywiązywanie szczególnej wagi do kwestii pomocy tym uczniom i ich rodzicom, którzy dotknięci są problemami związanymi z ubóstwem materialnym, a także trudnościami związanymi z szeroko rozumianym niedostosowaniem społecznym oraz uwrażliwienie wychowanków na problem biedy”, a także „udzielanie jak największej pomocy materialnej i opiekuńczej dzieciom, będącym w trudnej sytuacji”⁷.

Formami pomocy materialnej świadczonej na rzecz uczniów wymienionymi w statucie szkoły są: zwolnienie z obowiązkowych opłat związanych z organizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego, korzystanie z bezpłatnych posiłków w stołówce szkolnej, pomoc rzeczowa, stypendia i zasiłki szkolne.

5 Tamże.

6 Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001r. w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz. U. z dnia 19 czerwca 2001r.

7 Dane ze statutu szkoły.

W statucie szkoły odnotowano natomiast informacje, dotyczące udzielania uczniom niepełnosprawnym oraz zagrożonym niedostosowaniem społecznym następujących form wsparcia:

- realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego,
- zapewnienia odpowiednich warunków, sprzętu specjalistycznego, środków dydaktycznych oraz realizacji programu nauczania,
- dostosowania programu wychowawczego do indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych ucznia,
- wykorzystania odpowiednich form, metod, pomocy dydaktycznych i wychowawczych,
- opracowania programu działań wspierających dla uczniów mających trudności w nauce,
- opracowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych,
- integracji ze środowiskiem rówieśniczym⁸.

W statucie zawarto również informacje, dotyczące udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Pomoc ta, udzielana rodzicom uczniów i nauczycielom polega na ich wspieraniu oraz rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz na rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych i świadczona jest w formie porad, konsultacji, warsztatów czy szkoleń.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest przez szkołę także uczniom w formie: zajęć rozwijających uzdolnienia, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych, warsztatów, porad i konsultacji.

W szkole funkcjonuje także zespół do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, który przynajmniej raz w roku przy udziale rodziców ucznia i przedstawicieli organu prowadzącego szkołę (na zaproszenie dyrektora), dokonuje przeglądów i oceny skuteczności świadczonej uczniowi pomocy oraz zatwierdza zmiany w przyjętym indywidualnym programie edukacyjnym, opracowanym dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Do zadań zespołu należy, m.in. rozpoznawanie przyczyn

⁸ Dane ze statutu szkoły.

niepowodzeń szkolnych i specyficznych trudności w uczeniu się, rozpoznawanie potencjalnych możliwości uczniów i innych potrzeb rozwojowych oraz określanie sposobu zaspokajania tych potrzeb, podejmowanie działań mediacyjnych, planowanie działań umożliwiających rozwijanie umiejętności wychowawcze rodziców i nauczycieli.

Kolejnym dokumentem, poddanym analizie był wewnątrzszkolny system oceniania. Z jego analizy wynika, że zostały w nim zawarte następujące informacje, dotyczące specyfiki oceniania uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego:

- ocena powinna być zależna od możliwości intelektualnych ucznia, tak aby uwzględniała jego wkład pracy,
- nauczyciele zobowiązani są do dostosowania wymagań edukacyjnych, zarówno na zajęciach obowiązkowych, jak i dodatkowych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia.

Oferta edukacyjna szkoły jest bogata. W roku szkolnym 2015/2016 organizowane są dodatkowe zajęcia pozalekcyjne w ramach kół zainteresowań: matematycznego, teatralnego, sportowego, biblijnego, muzycznego – (rytmika, chór), dziennikarskiego, szkolnego koła Caritas. W ramach zajęć dodatkowych organizowane są bezpłatne zajęcia logopedyczne i terapii pedagogicznej. W ciągu roku szkolnego odbywa się kilkadziesiąt imprez. W bieżącym roku szkolnym zorganizowano m.in.: Narodowe Czytanie, Tydzień Wychowania, Sprzątanie Świata, Szkolny konkurs wiedzy biblijnej, Międzynarodowy Tydzień Bibliotek Szkolnych, Tydzień Profilaktyki Uzależnień, warsztaty artystyczne-Akademia Babcina, konkurs na kartkę świąteczną, konkurs plastyczny „Mój anioł”, konkurs logopedyczny, jasełka, ognisko, konkurs wiedzy oraz plastyczny „Tydzień o bezpieczeństwie”. W wydarzeniach tych biorą również aktywny udział uczniowie z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego⁹. Z relacji nauczycieli: *„nasze dzieci wręcz uwielbiają uczestniczyć w różnych imprezach, oczywiście na miarę swoich możliwości”*¹⁰. Inny nauczyciel dodaje: *„mój uczeń, który predyspozycje miał średnie, ale tak bardzo chciał wziąć udział, że się tak przepięknie nauczył roli, że byłam dumna. Cała rodzina została zaangażowana. Mimo że próby wychodziły kiepsko, to w kościele wyszło super”*¹¹. Kolejny nauczyciel: *„uczniowie z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego są od początku angażowani we wszystkie wydarzenia w szkole, więc po jakimś*

9 Dane z wywiadu z dyrektorem szkoły oraz ze strony internetowej szkoły (dostęp maj 2016r.).

10 Dane z wywiadu z nauczycielami, N1.

11 Dane z wywiadu z nauczycielami, N2.

czasie staje się to normalne, że zawsze uczestniczą we wszystkim, co dzieje się w szkole. Rodzice współpracują, jeżeli jest coś do przygotowania, to chętnie pomagają. Na uroczystość przychodzą, ćwiczą w domu. My też pomagamy, trzymamy kartkę, dajemy znak, kiedy uczeń ma coś zrobić, tak żeby wypadł jak najlepiej”¹². Szkoła organizuje również konkursy i spotkania, w których oprócz uczniów uczestniczą całe rodziny oraz lokalna społeczność, np. rodzinny konkurs świąteczny „Szopka bożonarodzeniowa”, jasełka dla całej społeczności szkolnej i środowiskowej, powiatowy konkurs „Spotkanie z Janem od biedronki” edycja X. Najważniejsze wydarzenia odnotowane są w szkolnej kronice. Z analizy dokumentu można dowiedzieć się, że na przestrzeni ostatnich kilku lat szkoła brała udział w realizacji projektów unijnych, były to m.in. projekt „Przygoda z wiedzą” w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Głównym celem projektu było „Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszenie różnic w jakości usług edukacyjnych”.

„Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I-III szkół podstawowych”, to nazwa drugiego projektu unijnego realizowanego w szkole. Szkoła realizowała również program edukacyjno-terapeutyczny „Ortografitti”¹³.

Szkoła jest również organizatorem wielu akcji charytatywnych. W ubiegłych latach zorganizowano m.in. następujące akcje:

1. Wspólnie usypujemy Górę Grosza w ramach ogólnoszkolnej akcji pomocy dzieciom
2. I Ty możesz zostać Świętym Mikołajem.
3. Akcja zbierania nakrętek na sprzęt rehabilitacyjny dla potrzebujących dzieci.
4. Pomoc materialna dla Polonii w Wilnie.
5. Kiermasz Świąteczny – wyrób ozdób i kartek świątecznych oraz ich sprzedaż przez uczniów z przeznaczeniem na cele charytatywne przy współpracy ze Szkolnym Kołem Caritas.
6. Zbiórka słodczy oraz artykułów papierniczych dla potrzebujących rodzin w Trzemiętowie, w ramach akcji Dzieci Dzieciom.
7. Spotkanie Wigilijne dla seniorów – Szopka Bożonarodzeniowa, życzenia oraz drobne upominki przygotowane przez uczniów naszej szkoły.

¹² Dane z wywiadu z nauczycielami, N3.

¹³ Dane ze strony internetowej szkoły (dostęp maj 2016r.) oraz z kroniki szkolnej.

8. Finał Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy – zbieranie datków, aukcja, kawiarenka¹⁴.

W akcjach tych uczestniczą również uczniowie z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

Z informacji uzyskanych od dyrektora i nauczycieli wynika, że szkoła współpracuje z innymi szkołami z terenu gminy i powiatu oraz lokalnymi władzami, ponadto pedagog współpracuje z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, GOPS-em, komisariatem policji, Sądem Rodzinnym oraz innymi instytucjami pomagającymi szkole. Zarówno nauczyciele, jak i dyrektor zwracają uwagę na współpracę z kościołem, który znajduje się w bezpośrednim sąsiedztwie szkoły. *„właściwie to mamy jeszcze czwarty budynek, jest nim kościół. Współpracujemy z księdzem, który pomaga nam w organizacji niektórych imprezy szkolnych, np. jasełka, koncert kolęd. Odbywają się one w kościele i biorą w nich udział nasi uczniowie, (...) ta współpraca jest dla nas ważna i pomaga nam bardzo”*¹⁵. Czynny udział w życiu szkoły biorą również rodzice. Chętnie włączają się do różnych prac na rzecz szkoły oraz wspierają pracę nauczycieli na różne sposoby. Dyrektor stwierdza: *„rodzice przysyłają nam różnych fachowców do doskonalenia zawodowego, sami wyszukują oferty i przesyłają nam mailowo. Jedna z mam finansuje warsztaty z panią psycholog, dotyczące pracy z dzieckiem z Aspergerem”*.

Zgodnie z koncepcją wsparcia społecznego S. Kawuli wsparcie i wspomaganie społeczne polega tylko na korzystnych relacjach międzyludzkich, nacechowanych wrażliwością i empatią. Przykładem tego może być pomoc świadczona przez rodziców na rzecz szkoły. Gotowość współdziałania w rozwiązywaniu problemów oraz mobilizacja potencjału i energii poszczególnych jednostek, w tym przypadku rodziców, stanowi przykład „spirali życzliwości”. Pomoc tę, posługując się podziałem Kawuli można zaliczyć do kategorii wsparcia instrumentalnego i informacyjnego. Dostępność źródeł wsparcia oraz umiejętność korzystania z ich zasobów wspomaga działania szkoły w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów oraz służy integracji środowiska lokalnego.

Z relacji nauczycieli wynika, że większość rodziców chętnie udostępnia dokumentację medyczną, dostarcza opinie i zalecenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej, dotyczące pracy z dzieckiem, chociaż jak nadmienia dyrektor *„zdarzają się przypadki trudne, gdzie rodzice nie chcą współpracować z nami ale na szczęście to są jednostkowe sytuacje”*. Jedna z

¹⁴ Dane ze strony internetowej szkoły (dostęp maj 2016r.).

¹⁵ Dane z wywiadu z dyrektorem szkoły oraz nauczycielami.

nauczycielek podaje: „mamy dwoje dzieci, które powinny mieć orzeczenie, ale są rodzice, którzy oponują bardzo i nie chcą postarać się o orzeczenie, ponieważ uważają, że to jest dla ich dziecka etykieta przyklejona, a my nie możemy nic zrobić. Pomagamy dziecku na tyle, na ile możemy, ale gdyby było orzeczenie, to dziecko mogłoby mieć więcej godzin, a tak nie ma. Wiele razy tłumaczyłam, że to dla dobra dziecka, ale bezskutecznie”¹⁶. Z relacji innej nauczycielki wynika, że: „dla niektórych rodziców orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jest czymś strasznym. Uważają, że jeśli kierujemy dziecko do poradni, to chcemy ich ukarać, a my nie możemy przecież ich do tego zmusić i jest jak jest”¹⁷.

Z informacji, uzyskanych podczas wywiadów z nauczycielami dotyczących pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych wynika, że doskonałą się na bieżąco, w miarę potrzeb. Nauczyciele korzystają z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej i Ośrodka Edukacji dla nauczycieli. Z informacji uzyskanych podczas wywiadu z nauczycielami: „od września uczę się bardzo intensywnie bycia z dzieckiem z zespołem Aspergera. Uczę się, czytam, doskonalam się. Po prawie roku mogę powiedzieć, że trochę czuję”¹⁸. „Jeżeli coś jest niejasne w opinii to konsultuję się z PPP albo pytam i sprawdzam, co jeszcze można zrobić, żeby pomóc uczniowi. Z poradnią konsultujemy się w różnych sprawach”¹⁹.

W szkole panuje życzliwa atmosfera. Nauczyciele chętnie ze sobą współpracują. Dyrektor stwierdza: „nie muszę rozdzielać pracy nauczyciele sami chętnie się angażują we wszystkie działania na rzecz szkoły”. Nauczyciele podkreślają, że zaletą ich szkoły jest to, iż „wszystkie dzieci się znają i akceptują, wiadomo, czasami zdarzają się jakieś nieporozumienia, ale my zaraz wkraczamy i tłumaczymy, że trzeba sobie pomagać, bo niektórzy potrzebują więcej pomocy niż inni”²⁰. Jeden z nauczycieli stwierdza: „(...) Nasze dzieci sobie wzajemnie pomagają i informują nas o wszystkim. Kiedyś uczeń z Aspergerem płakał i uczniowie zaraz przyszli do mnie, żeby sprawdziła co się stało”²¹.

Nauczyciele twierdzą, że stanowią całkiem zgrany zespół, w którym każdy może się realizować i działać na rzecz innych. Szkoła jako placówka edukacyjna jest oczywiście częścią społeczności lokalnej. Edukację traktuje się jako narzędzie kształtowania kapitału

16 Dane z wywiadu z nauczycielem, N1.

17 Dane z wywiadu z nauczycielem, N2.

18 Dane z wywiadu z nauczycielami, N3.

19 Dane z wywiadu z nauczycielami, N2.

20 Dane z wywiadu z nauczycielami, N1.

21 Dane z wywiadu z nauczycielami, N2.

ludzkiego – budowania kompetencji, umiejętności, wiedzy. Kapitał ludzki zgromadzony w szkole stał się podstawą tworzenia kapitału społecznego mieszkańców wsi, który według Jamesa Colemana jest „nieoczekiwanym efektem celowego działania – ludzie bowiem nie działają po to, aby budować kapitał społeczny działając, aby osiągnąć określone cele. Współpracując, tworzą struktury społeczne, które pomagają im realizować własne potrzeby”²². Więzy, powiązania, zaufanie tworzą strukturę sieci oddolnych, która umożliwia jednostkom skuteczne działanie. „Zasoby kapitału społecznego, które szkoły mogą zainwestować, istnieją w więziach zakorzenionych w sieciach społecznych między uczniami, nauczycielami, rodzicami i innymi dorosłymi”²³. Przykładem oddolnych sieci wsparcia może być aktywny udział rodziców i innych mieszkańców wsi w sesji gminnej, gdzie wyrazili swoje niezadowolenie z powodu wykreślenia z planu budżetowego na 2016 rok pieniędzy przeznaczonych na rozbudowę szkoły i obiektu świetlicowo-sportowego. Pieniądze nie mogły być im przyznane, ponieważ gminę czeka inna duża inwestycja – budowa szkoły w innej wsi. To niestety może się wiązać z możliwością zamknięcia szkoły w ich wsi. Cała sprawa budzi tyle emocji, ponieważ w trzech sołectwach nie ma obiektu świetlicowego, w którym mieszkańcy mogliby się spotykać. Obecnie w budżecie gminy na 2016 rok nie są rozplanowane żadne fundusze na jakiegokolwiek inwestycje w opisywanej wsi, gdyż budowa placówki szkolnej w sąsiedniej wsi ma kosztować ponad osiem milionów. Mieszkańcy chcą, aby ich szkoła dalej funkcjonowała. Jednak w chwili powstania szkoły w sąsiedniej wsi nie jest wykluczone, że ta szkoła zostanie zamknięta²⁴. Sytuacja ta jasno pokazuje, że szkoła wiejska dla swojej społeczności lokalnej stanowi nie tylko miejsce edukacji, ale jest także ważnym ośrodkiem rozwoju, służącym jako miejsce spotkań mieszkańców. Jest miejscem gromadzenia się kapitału ludzkiego, który dzięki zaangażowaniu mieszkańców przeradza się w kapitał społeczny.

O tym, że mieszkańcy wsi dysponują wysokim poziomem kapitału społecznego i są społecznością, która potrafi się zorganizować i zaangażować we wspólny cel, można było się przekonać również niedawno. W centrum wsi, w ciągu zaledwie jednego roku przeprowadzono inwestycję polegającą na rozbudowie kościoła, która została sfinansowana przez mieszkańców. „Kapitał społeczny to przede wszystkim zobowiązania i oczekiwania,

22 P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 191.

23 S. L. Morgan, *Social capital, capital goods, and the production of learning*, „Journal of Socio-Economics”, 29, s. 591-593, podaję za: P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny...*, dz. cyt. s. 194.

24 Informacje zostały uzyskane w trakcie wywiadów z dyrektorem, nauczycielami i rodzicami.

struktury relacji i kanały przepływu informacji oraz społecznie podzielane normy. W odniesieniu do edukacji, autor wskazuje następujące obszary kapitału społecznego: relacje w rodzinie i oczekiwania rodziców, relacje między rodzicami a szkołą, relacje w szkole i klimat szkolny²⁵. W dalszej części skupię się właśnie na relacjach między rodzicami a szkołą jako jednym z elementów kapitału społecznego.

Z informacji, uzyskanych podczas wywiadów z rodzicami wynika, że rodzice dobrze oceniają współpracę ze szkołą: *„nasza szkoła jest całkowicie otwarta na dzieci niepełnosprawne, ale to na pewno zależy od nastawienia nauczycieli. U nas nauczyciele pomagają, tyle co mogą zaoferować uczniowi, to zaoferują”*²⁶.

Kolejne pytanie dotyczy wsparcia udzielanego rodzicom przez szkołę. Rodzice stwierdzają: *„nauczyciele informują o możliwościach, jakie przysługują mojemu dziecku. Na początku podpowiadali, o co możemy się starać, gdzie szukać pomocy”*²⁷. *„Ja nie mogę narzekać na naszą szkołę, bo ona jest mała i łatwo się w niej znaleźć takiemu uczniowi „trochę innemu”. Nauczyciele robią, co mogą”*²⁸.

W opinii zarówno jednej, jak i drugiej mamy największym problemem jest brak psychologa w szkole. *„Psycholog bardzo by się przydał, bo na razie dostaję tylko informacje, że dziecku przydałoby się to albo tamto, a tak psycholog od razu by mnie pokierował, co robić”*²⁹.

*„(...)psychologa nigdy nie było i z tym jest problem”*³⁰. Mama zwraca uwagę na to, że psycholog najbardziej potrzebny jest dziecku, wtedy, gdy pojawiają się jakieś problemy w szkole. *„(...)gdyby był na miejscu to pewne problemy można by rozwiązać od razu, np. te związane z zachowaniem. W razie potrzeby moje dziecko mogłoby skorzystać od razu z pomocy”*³¹. Brak innych specjalistów również stanowi w opinii rodziców pewną niedogodność. *„Szkoda, że w szkole nie ma na stałe logopedy, bo teraz muszę jeździć na zajęcia do poradni, a tak wszystko byłoby na miejscu i nie musiałabym tracić tyle czasu na dojazdy”*³².

25 P. Mikiiewicz, *Kapitał społeczny...* dz. cyt., s. 216.

26 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

27 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

28 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

29 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

30 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

31 Tamże.

32 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

Rodzice bardzo cenią sobie współpracę ze szkolnym pedagogiem: „dobrze, że w szkole jest pani pedagog bo zawsze można pójść i porozmawiać jak jest jakiś problem”³³. „Dziecko bardzo chętnie uczęszcza na zajęcia z panią pedagog. Wcześniej była inna pani, z którą dziecko też chętnie pracowało, ale potem była zmiana pani pedagog i moje dziecko nie chciało z nią współpracować, ale na szczęście teraz jest inna pani już trzecia z kolei i teraz jest super”³⁴.

Podobnie jak dyrektor i nauczyciele rodzice uważają, że obecnie największym problemem szkoły jest trudna sytuacja lokalowa. Rodzice są jednak pełni zrozumienia dla tej sytuacji : „warunki są trudne ale my nie znamy innych warunków, bo nasze dziecko od początku chodzi do tej szkoły. Kilka lat temu było dużo gorzej, była tylko jedna toaleta na dwa budynki i to bardzo kiepskiej jakości.(...) Dyrektor dba o szkołę, niedawno była remontowana. Rodzice, którzy mogą, to wspierają szkołę finansowo, różnymi nagrodami, pracą i dzięki wsparciu rodziców coś się dzieje. (...) w takiej małej społeczności jak nasza łatwiej jest coś zorganizować i osiągnąć, bo większość się zna”³⁵. „Sama pani widziała jakie są warunki w szkole i my jako rodzice albo się decydujemy, że nasze dziecko tu chodzi albo szukamy innej szkoły. Podejście gminy do tej szkoły jest złe. Oni czekają aż ta szkoła się wykruszy więc dziwię się rodzicom, którzy mają wielkie pretensje o to, że dzieci chodzą na dwie zmiany do szkoły”³⁶. Jedna z mam podkreśla, że sama wybrała tę szkołę, ponieważ nie chciała, żeby jej dziecko chodziło do szkoły w rejonie: „moje dziecko powinno chodzić do innej szkoły, która jest molochem, ale my nie chcieliśmy. Myślę, że w dużej szkole byłoby mu trudniej się odnaleźć. My stwierdziliśmy, że ta szkoła będzie dla naszego dziecka najlepsza. Tu jest łatwiej rodzicom i nauczycielom współpracować w takiej małej szkole i utrzymać porządek i tolerancyjną atmosferę”³⁷.

Rodzice podkreślają, że mają częsty kontakt ze szkołą. Raz w miesiącu organizowane są zebrania (drzwi otwarte), na które rodzice regularnie uczęszczają. Interesują się postępami swoich dzieci, zgłaszają trudności, podpowiadają nauczycielom jak pomóc ich dziecku. Jedna z mam stwierdza: „ja nie do końca potrafię opowiedzieć o potrzebach mojego dziecka, ale na pewno umiem wskazać z czym ma problemy i trudności. Program indywidualny jest opisany w głównej mierze na podstawie moich sugestii, bo to ja codziennie odrabiam lekcje z moim

33 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

34 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

35 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

36 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

37 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

dzieckiem i wiem, co jest dla niego najlepsze, a co sprawia mu dużo trudności”³⁸.

Oprócz wsparcia finansowego, udzielanego szkole rodzice udzielają nauczycielom głównie wsparcia informacyjnego, dostarczają niezbędną dokumentację i orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Rodzice mają świadomość, że informacje te są dobrowolne. Jedna z mam mówi tak: *„wyrażam zgodę, ponieważ jeżeli nie przekażę wszystkich informacji, to nie mogę oczekiwać pomocy dla mojego dziecka”³⁹.* Jednak ma wiele zastrzeżeń do pracy Powiatowej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, z której korzysta dziecko. Mama twierdzi, że jej dziecko nie jest dokładnie zdiagnozowane. *„(...) Ma problemy ze wszystkim, co jest związane z liczbami i powinno być usprawniane pod tym kątem. Diagnoza w poradni jest zbyt ogólna. Jak osoba, która widzi dziecko raz na dwa lata może określić metody pracy z nim. Te panie w ciągu godziny mają określić, co temu dziecku jest potrzebne. Przecież nie widzą go w szkole i nie wiedzą jak funkcjonuje”⁴⁰.*

Na pytanie o relacje ich dzieci z grupą rówieśniczą rodzice odpowiadają, że zdarzają się nieporozumienia. *„Nieporozumienia wynikają moim zdaniem z tego, że niektóre dzieci zazdroszczą specjalnego podejścia nauczycieli, dodatkowych zajęć. Ja myślę, że dzieci się odgryzają za to, że moje dziecko jest faworyzowane w ich odczuciu”⁴¹.* Drugi rodzic: *„największą trudność sprawia to, że moje dziecko jest narażone na trudne kontakty z rówieśnikami (głos mamy zaczyna drżeć, po dłuższej chwili dodaje) czasami mam wrażenie, że dzieci uważają, że ta dwójka uczniów specjalnej troski jest najważniejsza i przez nich cała klasa jest zmuszana do innych zachowań i dokuczają wtedy, ale to taka dziecięca zazdrość. Po namyśle dodaje: „wie pani, w niższych klasach nie było problemów, nasze dzieci były uczone tolerancji od 1-3, a teraz dzieci są starsze i zaczynają się problemy”⁴².*

Z relacji rodziców wynika, że dzieci są włączane w życie klasy i szkoły, biorą udział w wydarzeniach szkolnych, wycieczkach. Jedna z mam stwierdza: *„ (...) i znowu tu powstaje problem, bo nasze dzieci mają specjalną opiekę, to znaczy dbają o nie szczególnie i inne dzieci zazdroszczą, że to nie one są najważniejsze”⁴³.*

Kolejne pytanie dotyczy edukacji środowiska na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. W opinii rozmówców, rodzice innych dzieci są pozytywnie

38 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

39 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

40 Tamże.

41 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

42 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

43 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

nastawieni do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jednak szkoła nie prowadzi edukacji dla rodziców na ten temat: *„nie jest tego dużo, sporadycznie szkoła zaprasza specjalistów, z którymi moglibyśmy porozmawiać i uzyskać poradę. Jeżeli jest jakiś problem i trzeba go rozwiązać, to wtedy jest zapraszany ktoś do szkoły”* (specjalista)⁴⁴.

Na pytanie: co zdaniem rodziców należałoby zmienić w szkole, żeby poprawić sytuację uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego? Na pierwszym miejscu oczywiście rodzice wymieniają sytuację lokalową, uważają, że trzeba rozbudować szkołę. W dalszej kolejności stwierdzają: *„moim zdaniem, byłoby lepiej gdyby były mniejsze klasy, bo teraz jest 20 uczniów. Gdyby było mniej dzieci, to nauczyciel miałby więcej czasu dla wszystkich”*⁴⁵. Drugi rodzic: *„myślę, że w szkole powinno być więcej specjalistów, którzy wiedzieliby jak pomóc dziecku, wtedy nauczycielom też byłoby łatwiej”*⁴⁶.

44 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

45 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

46 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

Szkoła B

Szkoła położona w północno-zachodniej części powiatu bydgoskiego w odległości ok. 30km od granic Bydgoszczy. Pierwsze wzmianki o szkole zamieszczone zostały przez księdza kanonika Trebnica w roku 1653 roku w sprawozdaniu z wizytacji parafii. Początkowo była to szkoła parafialna funkcjonująca przy kościele, w której uczono przede wszystkim religii, czytania, pisania i śpiewu kościelnego. Dzieci chodziły do niej tylko jesienią i zimą, kiedy nie było prac w polu. Do szkoły uczęszczało wtedy około 15 uczniów. Od 1848 roku stanowisko nauczyciela obsadzane było przez Rząd Królewski. Spis dzieci w języku niemieckim podaje, że w 1848 roku w szkole uczyło się 108 uczniów. W latach 1875-1883 szkoła była zamknięta z powodu braku budynku szkolnego. W 1883 roku władze pruskie zbudowały nową szkołę składającą się w jednej izby lekcyjnej i mieszkania dla nauczyciela. Podczas zaborów szkoła nosiła nazwę niemiecką: *Katholische Volksschule*, budynek szkolny położony był na wzgórzu na północnym brzegu jeziora i służył dzieciom do 1971 roku. Obecnie mieszczą się tam mieszkania prywatne. Na przełomie XIX i XX wieku do szkoły uczęszczało ponad 100 dzieci. Nauka odbywała się na dwie zmiany, pracował tylko jeden nauczyciel. W 1906 roku w szkole wybuchł strajk przeciwko nauce religii w języku niemieckim. W okresie międzywojennym we wsi istniała Publiczna Szkoła Powszechna I stopnia. Nauka w tej czteroklasowej szkole odbywała się w systemie dwuzmianowym, uczniowie uczęszczali do szkoły siedem lat. Lekcje udzielał tylko jeden nauczyciel. Szkoła była ważnym ośrodkiem życia kulturalnego wsi, odbywały się tu uroczystości patriotyczne, działały organizacje wychowawcze. Ze względu na dużą liczbę dzieci już w tamtych czasach zabiegano o wybudowanie nowej szkoły. Podczas II wojny światowej lekcje w szkole odbywały się niesystematycznie, dostęp polskich dzieci do szkoły był utrudniony. Po wojnie, ze względu na ogromne trudności lokalowe nauka nadal odbywała się na dwie zmiany, a uczniowie klas VI i VII, z uwagi na brak sal lekcyjnych uczyli się w sąsiedniej szkole. 16 października 1971 roku oddano do użytku nowy budynek szkolny, który służy dzieciom do dziś. Ze względu na dużą liczbę dzieci, w 1998 roku dobudowano dwie sale lekcyjne, a 24 listopada 2000 roku dzięki ogromnemu zaangażowaniu Urzędu Gminy na czele z wójtem została oddana do użytku sala gimnastyczna i siłownia⁴⁷.

Obecnie szkoła jest placówką 7 - oddziałową, w jej skład wchodzi klasy I – VI oraz oddział przedszkolny. W szkole jest 9 sal lekcyjnych, w tym 3 pracownie edukacji

47 S. Łaniecki, T. Szmelter-Woźniak, *Dzieje Samsieczna: historia wsi, kościoła, szkoły i mieszkańców*, Firma Usługowo-Wydawnicza „Daniel”, Samsieczno 2006.

wczesnoszkolnej (jedna z tablicą multimedialną), pracownia edukacji przedszkolnej oraz pracownia komputerowa, humanistyczna i matematyczna. Funkcjonuje też stołówka, pełniąca jednocześnie rolę świetlicy szkolnej i wiejskiej. W szkole jest biblioteka z czytelnią oraz centrum informacji multimedialnej, a także izba regionalna i harcówka. Szkolna kuchnia przygotowuje obiady dla większości uczniów. W budynku szkoły funkcjonuje punkt przedszkolny „Akademia Malucha” (z funduszy unijnych) oraz świetlica wiejska „Zapiecek”, w której odbywają się popołudniowe zajęcia dla dzieci miejscowych oraz zebrania. Do dyspozycji uczniów jest nowocześnie wyposażone boisko szkolne. Na uwagę zasługuje ekologicznie zagospodarowane otoczenie szkoły. Teren jest otoczony malowniczym żywopłotem i częściowo ogrodzony, co umożliwia swobodny dostęp mieszkańcom wsi do trawiastego boiska szkolnego, bieżni, miejsca na ognisko, małego boiska trawiastego do siatkówki oraz placu zabaw, który został oddany do użytku w 2010 roku.

Szkoła mieści się w piętrowym budynku. Przy wejściu bocznym od strony sali gimnastycznej znajduje się podjazd dla osób niepełnosprawnych. Otoczenie szkoły jest zadbane. W szkole panuje porządek. W jasnych korytarzach, na ścianach powieszono barwne dekoracje, wykonane przez uczniów oraz gabloty, w których znajdują się nagrody i wyróżnienia otrzymane przez szkołę oraz ważne informacje, dotyczące życia szkoły i bieżących wydarzeń. Na parterze znajduje się mała scena, na której odbywają się uroczystości szkolne. Sale lekcyjne są przestronne, jasne i kolorowe. Wyposażenie ich jest nowoczesne i funkcjonalne. Toalety znajdują się na każdej kondygnacji, są przestronne i czyste.

Szkoła, oprócz zajęć dydaktycznych oferuje bogaty i atrakcyjny program wychowawczy, realizowany częściowo w ramach godzin świetlicowych, a w dużej mierze społecznie przez nauczycieli. W szkole prężnie działa Drużyna Harcerska „Wędrowne Ptaki”. Od 1990 roku nieprzerwanie wydawana jest gazetka szkolna „Bajerek”, odnosząca sukcesy w konkursach ogólnopolskich i wojewódzkich. Szkoła corocznie organizuje konkursy gminne: recytatorski dla klas I – III, corridę ortograficzną dla klas IV – VI, konkurs matematyczny dla klas V – VI oraz igrzyska sportowe dla klas I – III. Przez lata wdrożono w niej około 10 programów autorskich. W 2003 roku szkoła uzyskała certyfikat kujawsko – pomorskiego lidera integracji. W dalszym ciągu jest centrum kulturalnym wsi, odbywają się tu cykliczne imprezy środowiskowe (np. Herbatka w Dniu Babci i Dziadka), do działań chętnie włączają się rodzice, wszystkie pokolenia uczestniczą w różnych szkolnych uroczystościach⁴⁸.

48 Informacje pochodzą ze strony internetowej szkoły (dostęp czerwiec 2016r.).

W szkole zatrudnionych jest 12 nauczycieli, 4 pracowników obsługi i 1 pracownik administracyjny. Wszyscy nauczyciele legitymują się wykształceniem wyższym z przygotowaniem pedagogicznym. Nauczyciele posiadają następujące stopnie awansu zawodowego: 6 nauczycieli dyplomowanych, 3 mianowanych, 2 kontraktowych i 1 nauczyciel stażysta. 7 nauczycieli pracuje w wymiarze pełnego etatu, 4 w wymiarze połowy etatu oraz 1 (logopeda) w wymiarze 5 godz.

Kadra pedagogiczna posiada wysokie kwalifikacje, większość do nauczania co najmniej dwóch przedmiotów. Większość nauczycieli ukończyła kursy doskonalenia zawodowego lub studia podyplomowe: 7 oligofrenopedagogikę, 1 socjoterapię, 2 terapię pedagogiczną. Dyrektor szkoły, oprócz pełnionej funkcji jest również nauczycielem przedmiotowym i oligofrenopedagogiem. Nauczyciele systematycznie doskonalą swoją wiedzę i umiejętności poprzez aktywne uczestnictwo w formach wewnętrznych (WDN, konferencje Rady Pedagogicznej, spotkania zespołów, warsztaty z rodzicami, zajęcia otwarte) oraz w formach zewnętrznych (studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne i doskonalące, konferencje, spotkania metodyczne, warsztaty, a także formy szkoleń on line)⁴⁹. Szkoła zatrudnia pedagoga szkolnego i psychologa. Psycholog jest zatrudniony i opłacany ze środków funduszu Gminnej Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych wymiarze 1 raz w tygodniu przez 2 godziny. Dyrektor stwierdza, że *„dobrze by było, gdyby tych godzin było więcej, ale cieszę się, że jest ich chociaż tyle, bo inne szkoły w ogóle nie mają psychologa. Na pewno odczuwam brak, jeśli chodzi o pedagoga, bo on jest na moim garnuszku i uważam, że ma zdecydowanie za mało godzin”*⁵⁰. Dyrektor bardzo chwali pracę pedagoga: *„mimo że ma tylko 5 godzin, to mam wrażenie jakby pracowała na pełnym etacie. Na razie nie ma szans, żeby gmina zwiększyła liczbę godzin pedagoga. Obecnie jest mało dzieci, w zasadzie to, co my dostajemy, w porównaniu z innymi szkołami to nie jest najgorzej”*. Z informacji uzyskanych od dyrektora wynika, że w ramach dodatkowych godzin świetlicowych może dokonać przesunięć i przydzielić więcej godzin dla pedagoga. Jednak jak stwierdza dyrektor: *„niekiedy jest trudno, bo w świetlicy mamy większość dzieci dojeżdżających i muszą tam być nauczyciele. Oni i tak pracują bardzo dużo społecznie. Od 7 rano 1 godzina jest wolontariatem, żeby zapewnić dzieciom dojeżdżającym opiekę i po lekcjach nauczyciele też zostają 2 godziny do popołudniowego odwozu dzieci i wtedy 1 godzinę mogą dać dla pedagoga”*. Tylko 20 dzieci jest miejscowych, inne dowożone są do

49 Informacje uzyskane podczas wywiadu z dyrektorem szkoły.

50 Dane z wywiadu z dyrektorem szkoły.

szkoły transportem gminnym, który zabiera dzieci z 7 okolicznych wsi.

Na pytanie o potrzeby szkoły dyrektor odpowiada: „*na pewno przydałoby się więcej godzin dla specjalistów i zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, które są prawie w każdym orzeczeniu i opinii. W chwili obecnej te zajęcia są realizowane przez pedagoga i nauczyciela terapeutę w ramach godzin karcianych*”. Z informacji, uzyskanych od dyrektora wynika, że ilość pomocy dydaktycznych jest wystarczająca, ponieważ w ubiegłym roku szkoła brała udział w projekcie „szkoły włączającej” i dzięki funduszom uzyskanym z tego projektu doposażono szkołę w specjalistyczne pomoce dydaktyczne oraz przeznaczono część środków na doskonalenie zawodowe, w ramach którego większość nauczycieli odbyła kurs kwalifikacyjny z oligofrenopedagogiki. Szkoła otrzymuje subwencję oświatową na dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Od ubiegłego roku w budżecie szkoły został wyodrębniony dział dla dzieci ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi i są tam rozliczane środki, przeznaczone z subwencji na potrzeby tych dzieci⁵¹.

Szkoła jest otwarta na wszystkie dzieci. Dyrektor stwierdza: „*Nasza szkoła ma ofertę dla każdego ucznia. Jeżeli dziecko w czymś się nie sprawdza, to sprawdza się w czymś innym i my bazujemy na mocnych stronach dziecka*”. Egzemplifikację tej wypowiedzi stanowi motto szkoły, które widnieje przy wejściu w holu głównym: **„Bardzo cicho byłoby w lesie gdyby śpiewały tylko najzdolniejsze ptaki”**⁵².

Szkoła współpracuje z innymi szkołami w gminie, GOPS-em, Urzędem Gminy, Sądem Rodzinnym, komisariatem policji, Gminną Komisją Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. W ramach funduszy tej komisji (tzw. „kapsłowe”) organizowane są zajęcia socjoterapeutyczne. Szkoła współpracuje również z organizacjami charytatywnymi: szkolnym kołem Caritas i Polską Akcją Humanitarną. Z uwagi na duży stopień bezrobocia środowisko to szczególnie potrzebuje wsparcia. Dyrektor stwierdza: „*z uwagi na to, jak ubogie jest nasze środowisko, co roku składam wniosek do PAH na objęcie dożywianiem dzieci w ramach programu „Pajacyk*”. Wymienione instytucje tworzą sieć wsparcia społecznego. Mobilizacja poszczególnych grup wsparcia wiąże się z dobrze rozwiniętymi kompetencjami społecznymi komunikowania się i tworzenia bliskich więzi zarówno przez dyrektora, jak i przez nauczycieli pracujących w szkole.

51 Informacje uzyskane podczas wywiadu z dyrektorem szkoły.

52 R. W. Sparks, *Istota poczucia własnej wartości. Proste i skuteczne koncepcje kształtujące i wzmacniające poczucie własnej wartości u dorosłych i dzieci*, Ravi, Łódź 1994, s. 46.

Realizując edukację inkluzyjną, szkoła powinna dostosować się do potrzeb uczniów niepełnosprawnych. W związku z tym, że przedmiotem badań niniejszej dysertacji jest przygotowanie szkoły do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego poddano analizie dokumenty, określające pracę szkoły oraz wyznaczające kierunek działań prowadzonych przez szkołę na rzecz inkluzji. W pierwszej kolejności analizie poddano statut szkoły. Na podstawie analizy dokumentu stwierdzono, że jednym z celów zawartych w statucie szkoły „zapewnia uczniom niepełnosprawnym pełny dostęp do szkoły masowej, kształtuje w sposób naturalny postawy akceptacji”⁵³. Formami pomocy świadczonej na rzecz uczniów wymienionymi w statucie szkoły jest możliwość korzystania z:

- obiadów płatnych i bezpłatnych przyznawanych przez GOPS,
- zapomóg pieniężnych ze środków organu prowadzącego,
- zajęć socjoterapeutycznych,
- zajęć pozalekcyjnych.

W statucie zawarto również informacje dotyczące udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest uczniom w formie: zajęć rozwijających uzdolnienia, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych, warsztatów, porad i konsultacji. Współpraca szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną jest zorganizowana w formie konsultacji ze specjalistami w poradni, spotkań nauczycieli i rodziców z wybranym specjalistą poradni w celu rozwiązywania trudności wychowawczych. Szkoła opracowuje i stosuje kryteria wymagań i oceniania, dostosowane do specyfiki uczniów mających szczególne potrzeby edukacyjne.

Kolejnym dokumentem poddanym analizie był wewnętrzny system oceniania. Z analizy dokumentu wynika, że zostały w nim zawarte następujące informacje, dotyczące specyfiki oceniania uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego: „Nauczyciele poszczególnych zajęć edukacyjnych są zobowiązani dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, o potrzebie indywidualnego nauczania, posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w

⁵³ Dane ze statutu szkoły.

tym poradni specjalistycznej o specjalnych trudnościach w uczeniu się bądź objętego pomocą psychologiczno-pedagogiczną”⁵⁴. Ponadto w dokumencie zatytułowanym „Koncepcja pracy szkoły” odnotowano następujący zapis: „Naszym nadrzędnym celem jest prawo do sukcesu każdego ucznia na miarę jego możliwości. Indywidualizujemy pracę z dziećmi, wspomagamy rozwój uczniów zdolnych oraz o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Oferta edukacyjna szkoły jest modyfikowana. Życzliwa atmosfera sprzyja podtrzymywaniu chęci i gotowości do nauki oraz pracy twórczej dzieci”⁵⁵.

W minionych latach szkoła brała udział w projekcie edukacyjnym: „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”. W tym projekcie szansę miało każde dziecko. Nauczyciele pomagali w odkryciu mocnych stron i umożliwiali doświadczanie oraz samodzielne i grupowe wykonanie zadań. Wsparciem w organizacji działań służył Urząd Gminy. Do projektowych zadań włączeni zostali również rodzice. Kolejnym projektem wykonanym przez szkołę, była „Przygoda z wiedzą”, realizowanym przez Powiat Bydgoski w ramach poddziałania 9.1.2 „Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszanie różnic w jakości usług edukacyjnych”, Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. W szkole realizowany był także projekt „Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I-III szkół podstawowych”, współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego. Indywidualizacja pracy z uczniem wymagała dostosowania treści, metod i środków nauczania do indywidualnych zdolności, umiejętności i zainteresowań uczniów. Dzięki realizacji projektu systemowego szkoła mogła:

- zaoferować zdiagnozowanym dzieciom szerszą ofertę edukacyjno-wychowawczo-profilaktyczną zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami i możliwościami,
- zwiększyć zakres wykorzystywania aktywizujących metod nauczania,
- podnieść jakość wsparcia i pomocy pedagogicznej udzielanej dzieciom, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W ramach projektu odbyły się następujące rodzaje zajęć:

- zajęcia dla dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu w tym zagrożonych ryzykiem dysleksji,
- zajęcia dla dzieci z trudnościami w zdobywaniu umiejętności matematycznych ,
- gimnastyka korekcyjna dla dzieci z wadami postawy,

54 Dane z Wewnętrznszkolnego Systemu Oceniania.

55 Dane z Koncepcji Pracy Szkoły.

- zajęcia logopedyczne dla dzieci z zaburzeniami mowy.

Tematyka i rodzaj zajęć była dostosowana do potrzeb uczniów, biorących udział w projekcie. Uczestnicy projektu pracowali na specjalnie zakupionych materiałach: ćwiczenia, gry planszowe, sprzęt komputerowy, przybory plastyczne.

W czasie zajęć dzieci integrowały się we wspólnej zabawie. Uczniowie, m.in. poprzez zabawę i gry dydaktyczne oraz ćwiczenia, usprawniali technikę liczenia, pisanie oraz rozwijali umiejętności logicznego myślenia. Z informacji uzyskanych od dyrektora szkoły wynika, że dzieci bardzo chętnie uczestniczyły we wszystkich zajęciach. Dzięki nim zaspokajały swoją ciekawość poznawczą, mobilizowały się do nauki i odkrywały tajniki wiedzy. Wszystkie wydarzenia związane z realizacją wymienionych projektów, zostały odnotowane w kronice szkolnej oraz w galerii zdjęć na stronie internetowej szkoły⁵⁶.

Szkoła posiada również bogatą ofertę zajęć dodatkowych. W roku szkolnym 2015/2016 organizowane są zajęcia pozalekcyjne w ramach kół zainteresowań: przyrodniczego, muzycznego, folklorystycznego, ZHP, SKS, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne, spotkania z pedagogiem, zajęcia profilaktyczne, oraz w ramach innowacji pedagogicznych zajęcia „Zdrowie mam w głowie”, „Polne kwiatki odkrywają tajemnice przyrody”, „Edukacja finansowa”. Z relacji dyrektora wynika, że zajęcia te są organizowane zaraz po lekcjach z uwagi na dzieci dojeżdżające. Dyrektor stwierdza: *„wcześniej zajęcia odbywały się o godz. 17, ale bardzo szybko dzieci się wykruszyły, ponieważ rodzice nie mieli możliwości dowiezienia dzieci do szkoły. Teraz dzieci zostają po lekcjach na zajęcia dodatkowe i potem są odwożone transportem gminnym”*. W ciągu roku szkolnego odbywa się kilkadziesiąt imprez szkolnych. W bieżącym roku szkolnym zorganizowano m.in. „Bajki bez barier” - współpraca ze Stowarzyszeniem Rodziców Dzieci Niepełnosprawnych „Światelko” - Czytanie dzieciom bajek dot. niepełnosprawności, Galeria DEBIUT wystawy prac plastycznych, GUS lekcja statystyki, warsztaty kulinarne - spotkanie z kucharzem i dietetyczką, konkurs logopedyczno-plastyczny „Ukryj twardą głoskę w wyrazach”, obchody ogólnopolskiego Dnia Praw Dziecka i inne. Najważniejsze wydarzenia odnotowane są w szkolnej kronice. W wydarzeniach tych biorą również aktywny udział uczniowie z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Dyrektor stwierdza: *„dzieci objęte pomocą z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego nie uczęszczają tylko na zajęcia*

⁵⁶ Dane uzyskane z analizy kroniki szkolnej, strony internetowej szkoły (dostęp czerwiec 2016 r.) oraz wywiadu z dyrektorem szkoły.

wspomagające rozwój, ale także na te, które rozwijają ich uzdolnienia”. Z relacji nauczycieli: „nasze dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są włączane we wszystkie konkursy, w te zewnętrzne także staramy się je włączać. Wiadomo, że niektórzy nie mają predyspozycji do pewnych działań, ale wtedy mamy inne konkursy, gdzie mogą się realizować i odnosić sukcesy”⁵⁷. Drugi nauczyciel: „szczególnym zainteresowaniem cieszą się konkursy plastyczne. Nasi uczniowie są uzdolnieni plastycznie i chętnie w nich uczestniczą. Jak tylko ogłaszamy konkurs to oni są pierwsi. Jeden uczeń przepięknie rysuje i ostatnio zdobył wyróżnienie, (...) To jest dla nich bardzo ważne, bo oni też mają swoje osiągnięcia i to buduje ich poczucie wartości”⁵⁸. Kolejny nauczyciel stwierdza: „w naszym zespole muzycznym są nie tylko dzieci uzdolnione muzycznie i tanecznie, ale wszystkie, które chcą. Dziewczynka niedowidząca występuje w zespole i odnosi sukcesy. Podobnie jest z organizacją uroczystości dla szkoły i środowiska, tam też występują wszystkie dzieci. Tak potrafimy przygotować dzieci, że dają radę i się nie stresują”⁵⁹. Szkoła organizuje również konkursy i spotkania, w których oprócz uczniów uczestniczą całe rodziny oraz lokalna społeczność, np. zabawy kulinarno-sportowe uczniów z rodzicami, kiermasz ozdób świątecznych, śpiewanie kolęd.

Kolejnym aspektem, na który zwrócono uwagę podczas wywiadów było wsparcie ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Z informacji uzyskanych od dyrektora szkoły wynika, że wsparcie udzielane jest od samego początku: „każde dziecko, które przychodzi do nas do szkoły jest poddane diagnozie wstępnej i my dosyć szybko robimy trafne diagnozy, które zgadzają się z tym, co później ustala poradnia”. Działania te stanowią również wsparcie dla rodziców dziecka, którzy jak podaje dyrektor nie zawsze zdają sobie sprawę, że trzeba np. pojechać z dzieckiem do okulisty czy laryngologa. Z relacji nauczycieli: „jesteśmy stosunkowo małą szkołą, znamy środowisko i znamy rodziców. Od samego początku prosimy rodziców na rozmowy. Niektórzy rodzice z uwagi na środowisko to ludzie prości, którzy uważają, że jeśli zapisali dziecko do szkoły, to już wszystko i resztę załatwi szkoła, dlatego my właśnie pilotujemy i wspieramy rodziców, przeprowadzamy rozmowy i prowadzimy dokumentację, która potem pomaga w prawidłowym rozpoznaniu”⁶⁰. Drugi nauczyciel: „jeśli my nie obejmiemy opieką dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, szczególnie tych z większymi deficytami, to takie dziecko jest skazane na

57 Dane z wywiadu z nauczycielem, N1.

58 Dane z wywiadu z nauczycielem, N2.

59 Dane z wywiadu z nauczycielem, N3.

60 Dane z wywiadu z nauczycielem, N2.

*internat, bo dla rodziców niemożliwe jest, żeby dowozić dziecko codziennie do szkoły specjalnej*⁶¹. Do innych działań wspierających można zaliczyć „Akademię Rodziców”, która jest adresowana nie tylko dla rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ale również dla innych rodziców. W ramach tejże akademii są organizowane spotkania z wychowawcami klas, logopedą i terapeutą, którzy pracują z dzieckiem i kontaktują się z rodzicami na bieżąco. Jeden z nauczycieli stwierdza: *„dla dzieci ze specjalnymi potrzebami spisywany jest IPET i oczywiście rodzic jest zapoznawany z tym IPET-em i formami pomocy. Tłumaczymy często jak trzeba pracować z dzieckiem też w domu i mówimy dlaczego to jest takie ważne, bo niektórzy rodzice tego nie rozumieją*”⁶².

Nauczyciele zapytani o współpracę z rodzicami i wsparcie udzielane przez rodziców odpowiadają, że rodzice raczej chętnie współpracują ze szkołą chociaż zdarzają się rodziny, w których jest problem alkoholowy i w opinii nauczycieli z tymi rodzicami współpracuje się bardzo trudno. *„Mamy też dzieci ze środowisk zaniedbanych, gdzie nie ma stymulacji środowiskowej. Taki rodzic nie pomoże dziecku, więc my też pomagamy w nauce*”⁶³. W stosunku do pozostałych rodziców nauczyciele stwierdzają: *„opory są, jeśli chodzi o skierowanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Proszę pani, tu czasami jest jak w XIX wieku na wsi. Rodzice traktują to jak wyrok lub karę, często mówią, przecież moje dziecko nie jest głupie. My wtedy tłumaczymy, że kierujemy dziecko do poradni, żeby mu pomóc i wiedzieć jak z nim pracować*”⁶⁴. Dyrektor stwierdza, że nie było sytuacji, żeby któryś rodzic się nie zgodził na badanie dziecka w poradni. Dodaje jednak: *„jeżeli chodzi o przekazywanie informacji, to musimy pilnować, żeby rodzice terminowo przekazywali nam dokumentację i nie było takiej sytuacji żeby tej dokumentacji nie przekazali*”⁶⁵. Zdaniem dyrektora, rodzice po prostu nie wiedzą, że trzeba tę dokumentację dostarczyć i trzeba ich o tym poinformować. W momencie dostarczenia dokumentów przez rodziców szkoła w porozumieniu z organem prowadzącym, ustala ilość godzin i zakres pomocy. W toku dalszej rozmowy dyrektor mówi: *„każde dziecko, które ma orzeczenie, ma założona teczkę. Co roku do końca marca jest przeprowadzona diagnoza całej szkoły, która jest robiona w celu ustalenia potrzeb na kolejny rok szkolny. Wtedy wiemy, ile potrzeba zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, ile kompensacyjno-korekcyjnych, ile dla dyslektyków a ile dla innych*

61 Dane z wywiadu z nauczycielem, N3.

62 Dane z wywiadu z nauczycielem, N3.

63 Dane z wywiadu z nauczycielem, N2.

64 Dane z wywiadu z nauczycielem, N1.

65 Dane z wywiadu z dyrektorem szkoły.

uczniów”⁶⁶.

Akcje pomocowe prowadzone w szkole skierowane są do wszystkich dzieci, nie tylko do tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Działania te mają zapobiegać stygmatyzacji grupy uczniów z SPE. W ramach tych działań, np. są finansowane wycieczki szkolne ze środków pozyskanych od sponsorów lub Rady Rodziców dla uczniów ze środowisk zaniedbanych. Szkoła organizuje także spotkania mające na celu edukację środowiska na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych. W tym celu do szkoły są zapraszani pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dwa razy w roku jest pedagog i psycholog.

Szkoła wspiera również nauczycieli pracujących z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Z informacji uzyskanych od dyrektora szkoły wynika, że wszelkie potrzeby zgłaszane przez nauczycieli są rozpatrywane i w miarę możliwości finansowych realizowane. Dotyczy to zarówno zakupu specjalnych pomocy dydaktycznych, jak i doskonalenia zawodowego. Dyrektor chętnie dofinansowuje doszkalcenie nauczycieli. We współpracy z nauczycielami planowane jest również wyposażenie szkoły. Dyrektor stwierdza: *„ja wiem jakie dzieci przyjdą, więc mogę się przygotować na taką potrzebę. Jeżeli wiedziałabym, że np. będę miała w szkole dziecko niepełnosprawne ruchowo, to jest możliwość przebudowy i zorganizowania zajęć na parterze”*⁶⁷.

Zdaniem Piotra Mikiewicza, „poszczególne formy kapitału społecznego i ich wewnętrzne zróżnicowanie wpływają na jakość relacji oraz na wielkość wsparcia otrzymywanego przez te struktury”⁶⁸. Do jednej z form kapitału społecznego zaliczyć można kapitał ludzki, zgromadzony w szkole w postaci kwalifikacji nauczycieli i ich zaangażowania w pracę z dziećmi z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Wysoki poziom kapitału ludzkiego nauczycieli stwarza warunki do budowania relacji między uczniami i nauczycielami oraz rodzicami i nauczycielami, co powoduje zwiększenie wsparcia dostarczanego uczniom przez nauczycieli oraz budowanie kapitału społecznego uczniów w postaci ich osiągnięć.

Z informacji uzyskanych podczas wywiadów z nauczycielami, dotyczących pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych wynika, że największym problemem jest

66 Tamże.

67 Dane z wywiadu z dyrektorem szkoły.

68 P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny...*dz. cyt., s. 206

zbyt małe wsparcie ze strony rodziców dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz małe zaangażowanie w pracę z dzieckiem w domu: „*wiemy, że niektóre środowiska są zaniedbane i trudno oczekiwać od nich wielkiej współpracy i pomocy, ale dobrze, że chociaż przychodzą do szkoły na wezwania i starają się wykonywać to, o co prosimy*”⁶⁹. Na podstawie przytoczonych wypowiedzi można wnioskować, że jakość kapitału społecznego wiąże się z jakością relacji prezentowaną w różnych formach; w tym przypadku relacji rodzice-uczeń, nauczyciel-rodzice. Jak zauważa P. Mikiewicz, „*wsparcie zapewniane przez relacje zależy od treści społecznych w określonych stosunkach społecznych. Rodziny mogą dostarczać wsparcia w postaci zaangażowania rodziców w życie dziecka. Relacje z nauczycielami mogą prowadzić do dostępu informacji i możliwości, ułatwiających postępy edukacyjne dzieci*”⁷⁰.

Z informacji zebranych podczas wywiadów z rodzicami wynika, że są oni zadowoleni z pracy szkoły i nie mają żadnych zastrzeżeń. Z relacji jednej z mam: „*my nie mamy jakichś specjalnych wymagań, ale jeśli coś potrzebuję to szkoła pomaga*”⁷¹. Druga mama również nie zwraca się o pomoc. W toku rozmowy mówi: „*to, co szkoła oferuje dziecku, to w zupełności wystarcza*”⁷².

Kolejne pytanie dotyczy wsparcia udzielanego rodzicom przez szkołę. Rodzice podają, że mogą korzystać ze wsparcia organizowanego przez szkołę „*(...) jeśli rodzic ma potrzebę to może się doradzić albo szkoła zaprosi specjalistów i może z nimi porozmawiać i zapytać (...) są spotkania z paniami z poradni z Bydgoszczy, przyjeżdża też pani pedagog*”⁷³. Drugi rodzic podaje: „*była szkoła dla rodziców i ja też przyjeżdżam jak coś potrzebuję*”⁷⁴. Dzieci korzystają z bezpłatnych obiadów i mają wyprawkę szkolną z gminy (bezpłatne podręczniki). Rodzice podkreślają, że ich dzieci czują się dobrze w szkole i nie zgłaszają trudności. „*Ja tutaj w szkole znam nauczycieli, ona (cóрка) zna wszystkie dzieci i dobrze się tu czuje i nigdy nie było żadnych problemów*”⁷⁵. Z relacji drugiej mamy: „*córka chodzi do tej szkoły od zerówki i nauczyciele ją znają, dlatego jest łatwiej*”⁷⁶.

69 Dane z wywiadu z nauczycielem, N1.

70 P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny...*dz. cyt., s. 203.

71 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

72 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

73 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

74 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

75 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

76 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

Rodzice dobrze oceniają współpracę z wychowawcami i pedagogiem szkolnym. *„Pani pedagog często z nią rozmawia i pani wychowawczyni też”⁷⁷*. Jednak jedna z mam zwraca uwagę na małą liczbę godzin pracy logopedy: *„(...) jest pani logopeda. W tamtym roku były zajęcia, ale w tym roku nie było. Ja jeżdżę z dzieckiem do Bydgoszczy, do szpitala Jurasza i tam ma zajęcia z logopedą”⁷⁸*. Mama zwraca uwagę, że potrzebna byłaby pomoc logopedyczna na miejscu, ponieważ wtedy nie musiałaby jeździć do Bydgoszczy odległej o ok. 30 km: *„byłoby mi łatwiej, gdybym nie musiała jeździć do logopedy, a córka nie opuszczałaby tyle godzin, bo teraz jak jeździmy, to ona musi być zwalniana z lekcji”⁷⁹*.

Rodzice udzielają głównie wsparcia informacyjnego, dostarczając dokumentację dziecka oraz informując o wynikach badań. Mama jednego z uczniów stwierdza: *„moja córka jest słabowidząca i jak mamy wizytę u okulisty, to ja zaraz informuję szkołę co lekarz stwierdził i przynoszę wyniki badań”⁸⁰*. Zarówno jedna jak i druga mama to raczej osoby bierne, mało aktywne społecznie i nieśmiałe. Sytuacja ta implikuje brak poszukiwania źródeł wsparcia dla swoich dzieci. Z relacji jednej z mam: *„można załatwić dodatkowy sprzęt, wiem to od okulistki, ale ja nigdy nie korzystałam z takiej pomocy”⁸¹*. Na pytanie czy szkoła pomogła w tej sprawie odpowiada: *„gdybym się zwróciła, to na pewno bym otrzymała pomoc, bo jeśli rodzic chce jakąś pomoc i powie to szkoła pomaga”⁸²*.

Na pytanie o relacje ich dzieci z grupą rówieśniczą rodzice odpowiadają: *„Nie było problemu w samej klasie, dzieci ją od początku zaakceptowały. Była jeszcze jedna dziewczynka, która miała okulary i one od początku zaczęły się trzymać i tak do dzisiaj jest”⁸³*. Druga mama podaje: *„w zeszłym roku jak dziecko było w 5 klasie, to jakiś chłopak z 6 klasy się z niej śmiał i ona to zgłosiła i pani zaraz z nim rozmawiała i z jego wychowawczynią”⁸⁴*.

Rodzice pozytywnie oceniają działalność pozalekcyjną szkoły: *„(...) w szkole jest dużo kół zainteresowań i córka uczestniczy w zespole muzycznym i to jest fajne, bo są częste kontakty z innymi dziećmi i wyjazdy z panią”⁸⁵*. Z relacji drugiej mamy: *„moje dziecko należy do harcerstwa i oni mają dużo ciekawych imprez, są ogniska i zdobywają różne sprawności*.

77 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

78 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

79 Tamże.

80 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

81 Tamże.

82 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

83 Tamże.

84 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

85 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

Ona zawsze chętnie chodzi na zbiórki i cieszy się jak dostanie jakąś sprawność”⁸⁶.

Na pytanie, co należałoby zmienić w szkole, żeby poprawić sytuację uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego rodzice odpowiadają „*nie wiem, myślę, że nie trzeba nic zmieniać w szkole. My jesteśmy zadowoleni, bo nasze dziecko ma tam dobrą opiekę i czuje się dobrze, a to jest najważniejsze*”⁸⁷. Drugi rodzic: „*cieszę się, że nie muszę dowozić dziecka do szkoły, jak przyjeżdża kierowca to ona tylko z bramy wyjdzie i sobie wsiada i ja jestem spokojna. Gdyby nie mogła chodzić do naszej szkoły, to musielibyśmy dowozić ją do Bydgoszczy, a to już by było trudno i nie wiem czy dalibyśmy radę, a tak jest z innymi dziećmi, które zna i myślę, że to jest dobrze dla niej i dla nas też*”⁸⁸.

Na zakończenie przytoczę opinię dyrektora, będącą odpowiedzią na pytanie czy szkoła ogólnodostępna jest przygotowana do pracy z dzieckiem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego? Dyrektor stwierdza: „*my mamy bogate doświadczenie. Wcześniej była u nas klasa integracyjna z nauczycielem wspierającym, co prawda nie na wszystkich zajęciach, ale jedyna w gminie, ta klasa realizowała program autorski i całkiem nieźle napisała test kompetencji. Teraz realizujemy edukację włączającą i jesteśmy otwarci na wszystkie dzieci, jednak nie każda szkoła ogólnodostępna jest przygotowana, ale coraz więcej szkół otwiera się na dzieci niepełnosprawne i to już od dłuższego czasu. To jest też czasami szansa dla istnienia takiej szkoły (...)*”⁸⁹.

Wypowiedź ta nasuwa wątpliwości czy szkoły realizujące edukację inkluzyjną, kierują się na pewno dobrem dziecka niepełnosprawnego, czy czasami względami ekonomicznymi. Mam nadzieję, że względy ekonomiczne nie przysłonią wartości humanistycznych, związanych z normalizacją warunków życia osób niepełnosprawnych, które stały się podstawą modelu edukacji inkluzyjnej i zawsze na pierwszym miejscu stawiane będzie dobro dziecka - ucznia niepełnosprawnego.

Opisane przypadki ukazują jak zróżnicowana jest sytuacja poszczególnych szkół wiejskich. Szkoła „A” boryka się z bardzo trudną sytuacją lokalową, która w znacznej mierze utrudnia codzienne funkcjonowanie uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Liczne bariery architektoniczne oraz niewystarczające wyposażenie szkoły w sprzęt ułatwiający funkcjonowanie uczniom niepełnosprawnym stały się przyczyną zakwalifikowania pla-

86 Dane z wywiadu z rodzicami, R1.

87 Tamże.

88 Dane z wywiadu z rodzicami, R2.

89 Dane z wywiadu z dyrektorem szkoły.

cówki do najgorzej przygotowanej w zakresie infrastruktury. Problemem szkoły jest także brak zatrudnienia specjalistów, tj. psycholog, pielęgniarka, logopeda. Pomimo, że nauczyciele podnoszą swoje kwalifikacje korzystając z różnych form doskonalenia zawodowego, to niewielu z nich posiada kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej. Walorem placówki jest natomiast życzliwa, zgrana i zgodnie funkcjonująca kadra nauczycielska, która chętnie angażuje się w pracę na rzecz szkoły. Zaangażowanie to odzwierciedla bogata oferta edukacyjna przygotowana dla wszystkich uczniów. Szkoła może pochwalić się dobrymi relacjami społecznymi na linii nauczyciele-rodzice. Niewątpliwie rodzice oraz tworzona przez nich sieć powiązań oddolnych są przykładem wysokiego poziomu kapitału społecznego stanowiącego ważne źródło wsparcia szkoły. Wspólne działania lokalnej społeczności skutecznie chronią szkołę przed próbą jej likwidacji. Współpraca z szerszymi kręgami środowiska społecznego nie przedstawia się niestety już tak dobrze. W niewielkim stopniu wykorzystywany jest kapitał ludzki pomocny w pozyskiwaniu funduszy unijnych, uboga jest również oferta edukacji środowiska na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Na korzyść szkoły „B” przemawia nowoczesna baza lokalowa z dobrze przygotowaną i wyposażoną infrastrukturą (boisko, teren sportowo-rekreacyjny dostępny również dla mieszkańców wsi). Dostępność pomieszczeń oraz ich dostosowanie do potrzeb uczniów niepełnosprawnych sprawia, że nie występują tu bariery architektoniczne utrudniające ich codzienne funkcjonowanie w szkole. Podobnie przedstawia się sytuacja zatrudnienia specjalistów. Szkoła dysponuje wysoko wykwalifikowaną kadrą nauczycielską przygotowaną do pracy z uczniami niepełnosprawnymi, co stanowi o wysokim poziomie kapitału ludzkiego zgromadzonego w szkole. Jednym z priorytetów szkoły jest umożliwianie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Wykwalifikowana kadra wykorzystując własny kapitał ludzki pozyskuje środki z funduszy unijnych poprzez uczestnictwo w realizacji projektów unijnych, co prowadzi do budowania kapitału społecznego szkoły. Jest ona bowiem centrum kulturalnym wsi, pełniąc obok funkcji edukacyjnej ważną funkcję kulturotwórczą. Szkoła posiada bogatą sieć wsparcia. Szczególnie dobrze układa się współpraca z szerszymi kręgami środowiska społecznego. Dzięki tej współpracy szkoła pozyskuje fundusze na organizację zajęć dodatkowych oraz różnego typu imprez, w których uczestniczą również mieszkańcy wsi. Niestety w porównaniu ze szkołą „A” najsłabszym ogniwem jest współpraca w najbliższym kręgu społecznym, a mianowicie na linii szkoła-rodzice. Z uwagi na niski poziom kapitału ludzkiego mieszkańców wsi wsparcie szkoły na poziomie mikro nie jest zadowalające. Szkoła natomiast z uwagi na trudną

sytuację finansową wielu rodzin (bezrobocie, zaniedbania środowiskowe) prowadzi szereg działań wspierających lokalną społeczność. Dobra współpraca z władzami gminnymi i małe zaangażowanie społeczności lokalnej stanowią przeciwieństwo szkoły „A”, w której brak wsparcia ze strony lokalnych władz samorządowych rekompensowany był przez szereg działań wspierających będących efektem inicjatyw lokalnej społeczności wioskowej. Wysoki poziom kapitału ludzkiego mieszkańców przyczyniał się do budowania kapitału społecznego, stanowiąc ważne źródło wsparcia dla miejscowej szkoły. W przypadku szkoły „B” wysoki poziom kapitału ludzkiego zgromadzonego w szkole przyczyniał się do tworzenia kapitału społecznego poprzez szereg działań wspierających lokalną społeczność, będąc źródłem wsparcia dla wielu rodzin.

CZĘŚĆ PIĄTA

PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ PRAKTYCZNYCH - IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI EDUKACJI INKLUZYWNEJ

W dobie toczących się przemian gospodarczych i społecznych, dotyczących różnych dziedzin życia społecznego zmianie ulega również szkoła, która ewoluje od szkoły zamkniętej do szkoły wykorzystującej w pełni potencjał edukacyjny, tkwiący we wpływach szerszego środowiska. Bogusław Śliwerski wskazuje, że „szkoły powinny być centrami kultury i oświaty wielopokoleniowej, otwartego dostępu do źródeł wiedzy dla osób różnych generacji, a nie tylko dla dzieci i młodzieży objętych powszechnym obowiązkiem szkolnym”¹. Szczególnie ważne jest to w przypadku środowiska wiejskiego, gdzie niezmiennie stanowi ona jeden z najważniejszych elementów środowiska społecznego. W systemie współczesnych uwarunkowań środowiskowych szkoła wiejska nadal pełni rolę głównego środka kultury. Jest więc nie tylko miejscem nauki dla dzieci z okolicznych wsi, ale także ważnym miejscem spotkań, wydarzeń kulturalnych oraz bardzo często centrum rozwoju wsi. Umiejscowienie szkoły w społecznym systemie rozwoju przypisuje jej znaczącą rolę i wyznacza nowe kierunki działania zgodne z wymogami współczesności, które zmierzają w stronę kształtowania kompetencji osobowościowych, społecznych i zawodowych, niezbędnych do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Dlatego zdaniem Jolanty Szempruch, „warto uświadomić sobie, że istotne jest to wszystko, czego uczniowie doświadczają w szkole i co wywiera na nich wpływ, a zatem nie tylko wiadomości i umiejętności, lecz także wzory postępowania, założenia dotyczące edukacji, przyjmowane wartości oraz sposoby nauczania i uczenia się”². Cytowana autorka zwraca również uwagę na to, że w celu kształtowania szerokiej palety kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w przyszłości, uczniowie powinni kształcić się na różne sposoby i w wielu obszarach³. Szczególnie ważne staje się to, gdy mamy do czynienia z edukacją uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. W tym przypadku, zadaniem szkoły staje się nie tylko dostarczanie wiedzy, ale również kształtowanie umiejętności społecznych, niezbędnych do

1 B. Śliwerski, *Edukacja polska w kleszczach centralizmu i ignorancji polityków*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, M. J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektoria sukcesu i marginalizacji*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 79.

2 J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2012, s. 240.

3 Tamże.

późniejszego funkcjonowania w społeczeństwie oraz pełnienia określonych ról społecznych. W osiągnięciu tych celów ważny jest odpowiedni klimat pracy szkoły, wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli, ciągłe poszukiwanie doskonalenia praktyki edukacyjnej oraz ewaluacja pracy dydaktyczno-wychowawczej. Efektem działań szkoły powinno być ukształtowanie umiejętności i wiedzy wychowanków adekwatnych do ich potrzeb i możliwości oraz potrzeb codzienności i przyszłości. Opisane działania dotyczą również szkoły wiejskiej, która oprócz funkcji edukacyjnej pełni rolę kulturotwórczą i środowiskową. Będąc jednym z elementów środowiska lokalnego jest ściśle powiązana z innymi systemami w obrębie tego środowiska i stanowi nieodłączny element jego funkcjonowania. Zanik instytucji kultury na wsi, zubożenie gospodarcze, upadek przemysłu i coraz gorsza sytuacja drobnych gospodarstw wiejskich powodują, że wieś odstaje kulturowo od ośrodków miejskich i wielkomiejskich. Sytuacja ta ulega jednak stopniowej poprawie. W ostatnich latach obserwuje się znaczące zmiany zachodzące na terenach wiejskich. Dotyczą one zwłaszcza rozbudowy infrastruktury: budowane są oczyszczalnie ścieków, świetlice wiejskie, drogi, chodniki, ścieżki rowerowe, boiska oraz inne miejsca użyteczności publicznej. Większość mieszkańców wsi posiada dostęp do internetu. Dzieje się tak dzięki pozyskiwaniu przez lokalne samorządy środków unijnych. Alina Kozińska-Bałdyga oceniając sytuację oświaty na terenach wiejskich zwraca uwagę na to, że trudną sytuację ekonomiczną wielu gmin powoduje konieczność czynienia oszczędności w wydatkach bieżących. Oszczędności te odbywają się często kosztem zmniejszania inwestycji przeznaczonych w rozwój zasobów ludzkich, które przynoszą efekty zauważalne dopiero w dłuższej perspektywie czasowej⁴. Rozwój dóbr konsumpcyjnych, tj. markety, gabinety kosmetyczne, kawiarnie przeważa nad rozwojem dóbr kulturowych, tj. biblioteki, czytelnie, kina. Wśród młodzieży wiejskiej, podobnie jak w miastach popularne staje się korzystanie z portali społecznościowych. W obliczu postępu technicznego i powszechnej globalizacji szkoła przestaje być głównym dostarczycielem wiedzy, która staje się dostępna powszechnie w internecie oraz innych mediach, (bez względu na jej jakość i poziom merytoryczny). Media społecznościowe zastępują kontakty sąsiedzkie i międzyludzkie. Dlatego „wizja szkoły otwartej na zmiany i uczestniczącej w zmianach powinna mobilizować aktywność wszystkich podmiotów edukacyjnych społeczności lokalnych i instytucji zainteresowanych doskonaleniem rodzimej

4 A. Kozińska-Bałdyga, *Sytuacja oświaty na terenach wiejskich*, [w:] E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorządowców*, ORE, Warszawa 2015, s. 7.

edukacji”⁵. Ważne jest, by szkoła odzyskała swój autorytet i dostarczała wiedzy użytecznej życiowo, a nie odtwórczo przekazywała wiedzę książkową, (często nieadekwatną do aktualnych potrzeb jej odbiorców). Ma to szczególne znaczenie w przypadku środowiska wiejskiego, gdzie mamy często do czynienia z różnicami w dostępie do źródeł kultury i jej wytworów. Ważną rolę w tych zmianach przypisuje się nauczycielom, którzy powinni stać się promotorami tej zmiany. Nadzieją na poprawę funkcjonowania szkoły wiejskiej jest zgromadzony w niej kapitał ludzki kształtujący kapitał społeczny poprzez sieć inicjatyw oddolnych podejmowanych na rzecz poprawy sytuacji wszystkich uczniów, w tym niepełnosprawnych. Kapitał społeczny, kapitał ludzki i kapitał strukturalny zdaniem Krystyny Marzec-Holki, wynikają z poziomu uczestnictwa społeczeństwa, mieszkańców środowisk lokalnych w konstruowaniu rzeczywistości edukacyjnej szkoły⁶. W działaniach tych punktem odniesienia dla funkcjonowania makrosystemu i podstawą otwarcia się na różnorodność i wychowanie ku wartościom, stawiającym w centrum podmiotowość człowieka i jego prawo do funkcjonowania we wszystkich dziedzinach życia społecznego jest mikrosystem, stanowiący mikroświat kultury lokalnej, specyficzny dla danego regionu, którego integralną częścią jest szkoła wiejska. Mikołaj Winiarski zauważa, że istnieje ścisła zależność pomiędzy efektywnością dydaktyczno-wychowawczą szkoły a stopniem zorganizowania i zintegrowania społeczności lokalnej, głównie ze względu na realizację zadań edukacyjnych. Dlatego szkoła powinna rozszerzać swoją działalność pozalekcyjną i pozaszkolną po to, aby być nosicielem wartości społeczno-wychowawczych⁷.

W obliczu wyzwań współczesności szkoła wiejska boryka się z wieloma problemami natury finansowej, kadrowej i lokalowej. Zróżnicowanie ekonomiczne gmin sprawia, że warunki pracy w poszczególnych szkołach wiejskich są bardzo zróżnicowane. W znacznie lepszej sytuacji znajdują się szkoły zlokalizowane w dużych bogatych gminach. Te najczęściej dysponują nowoczesną bazą lokalową oraz są dobrze wyposażone do przyjęcia uczniów niepełnosprawnych. W dużo gorszej sytuacji znajdują się małe, stare szkoły, położone daleko od siedziby gminy lub zlokalizowane w gminach o niskich dochodach. Baza lokalowa tych placówek nie jest najczęściej przygotowana do przyjęcia i pracy z uczniami

5 J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach...* dz. cyt., s. 255.

6 K. Marzec-Holka, *Kapitał społeczny jako predyktor konstruowania rzeczywistości w środowisku lokalnym*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), przy współp. H. Guzy-Steinke, *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2009, s. 96-97.

7 M. Winiarski, *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, IBE, Warszawa 2000, s. 263.

niepełnosprawnymi. Często nie ma też perspektyw na poprawę trudnych warunków lokalowych z uwagi na brak środków finansowych, przeznaczonych na ten cel w budżetach gmin. Są to często gminy o charakterze rolniczym, charakteryzujące się wysokim stopniem bezrobocia (tereny po byłych PGR-ach) oraz niskim poziomem kapitału ludzkiego i społecznego mieszkańców.

Kolejnym problemem jest likwidacja małych szkół wiejskich będąca wynikiem polityki oświatowej władz samorządowych, które zamykają te placówki z uwagi na niewielką liczbę uczniów. Niż demograficzny przyczynił się w znacznym stopniu do likwidacji wielu szkół, w tym dwóch znajdujących się – w badanym przez autorkę niniejszej dysertacji – powiecie bydgoskim. Wiza likwidacji szkoły oraz ciągły strach przed utratą pracy przez nauczycieli wiejskich nie sprzyjają zapewne ich rozwojowi zawodowemu. Podnoszenie kwalifikacji zawodowych często związane jest nie z wewnętrzną potrzebą samodoskonalenia się, lecz z podnoszeniem kwalifikacji z powodu gratyfikacji lub zabezpieczeniem przed utratą pracy. Taka motywacja nie jest z pewnością właściwa z punktu widzenia zaspokajania potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Znacznym utrudnieniem dla funkcjonowania szkół wiejskich oraz realizacji idei edukacji inkluzyjnej jest również nieprzejrzyste prawo oświatowe. Około 230 aktów prawnych, opisujących i regulujących pracę szkół stanowi nie lada wyzwanie nie tylko dla dyrektorów tych placówek i nauczycieli, ale również dla prawników. Sytuacji tej nie ułatwiają również ciągłe nowelizacje ustaw i rozporządzeń (średnio kilka razy w roku). Reformy zapowiadane i przeprowadzane przez kolejne rządy nie sprzyjają stabilizacji pracy szkoły i stanowią źródło ciągłych obaw i nieporozumień. W tej skomplikowanej rzeczywistości edukacyjnej ważną rolę w obronie szkół wiejskich oraz ich rozwoju odgrywają stowarzyszenia lokalne zrzeszające mieszkańców wsi. Szansą na uspołecznienie szkół i wpływ społeczności lokalnej na kształtowanie polityki oświatowej w regionie stanowi właśnie sieć inicjatyw oddolnych, która jest często jedynym ratunkiem przed likwidacją szkoły. Budowanie kultury szkoły inkluzyjnej jako miejsca współpracy wszystkich podmiotów edukacji, tj. uczniów pełno- i niepełnosprawnych, ich rodziców, nauczycieli, specjalistów oraz władz samorządowych i środowiska lokalnego przyczyni się z pewnością do poprawy jej przygotowania i funkcjonowania oraz realizacji nauczania inkluzyjnego na najwyższym poziomie.

Analiza literatury przedmiotu z zakresu pedagogiki specjalnej, społecznej oraz socjologii, dotyczącej szkoły wiejskiej oraz jej przygotowania do pracy z uczniem z

orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego pozwoliła na poznanie teoretycznych podstaw, będących przedmiotem dociekań niniejszej dysertacji. Cel teoretyczno-poznawczy został zrealizowany poprzez rozpoznanie i opisanie przygotowania ogólnodostępnych podstawowych szkół wiejskich do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w obszarze kwalifikacji nauczycieli, wsparcia nauczycieli, ucznia i jego rodziny oraz uwarunkowań nastawienia nauczycieli tych szkół do edukacji inkluzyjnej. Cel praktyczno-wdrożeniowy stanowiło opracowanie na podstawie wniosków wynikających z badań zaleceń, dotyczących poprawy sytuacji edukacyjnej ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w ogólnodostępnej szkole wiejskiej. Do opracowania propozycji rozwiązań praktycznych skłoniła autorkę również analiza materiału zgromadzonego w toku badań. Proponowana koncepcja nie stanowi krytyki istniejącego systemu, lecz jest propozycją rozwiązań praktycznych, mających na uwadze jak najlepsze zabezpieczenie biopsychospołecznych potrzeb uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w ogólnodostępnej szkole wiejskiej. Proponowane zalecenia mogą być także wskazówką dla organów zarządzających. Wnioski płynące z badań oraz pogłębiona analiza ich wyników, mogą stać się bardzo pomocne w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych przez lokalne władze samorządowe w szkołach wiejskich na obszarze nie tylko badanego powiatu, ale także w ujęciu znacznie szerszym.

Podstawę do opracowania rozwiązań praktycznych stanowi bioekologiczna teoria systemów Urie Bronfenbrennera⁸. Wyróżnione przez Bronfenbrennera systemy mikro, mezo, egzo i makro zostaną wykorzystane do umiejscowienia w nich odpowiednich działań przyczyniających się do poprawy funkcjonowania szkoły wiejskiej w realizacji edukacji inkluzyjnej oraz zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Szkoła stanowi centralny punkt, na którego funkcjonowanie wpływają działania prowadzone w ramach poszczególnych systemów. Jest ona siedliskiem rozwoju, w którym uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego nawiązuje relacje i funkcjonuje w grupie rówieśniczej.

Na poziomie **mikro** będą to działania, mające na celu stworzenie optymalnych warunków do nauki i rozwoju uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego na poziomie klasy i szkoły, poprzez zwiększenie ilości pomocy dydaktycznych, poprawę

8 U. Bronfenbrenner, *The Ekology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1979, Podają za: A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 187.

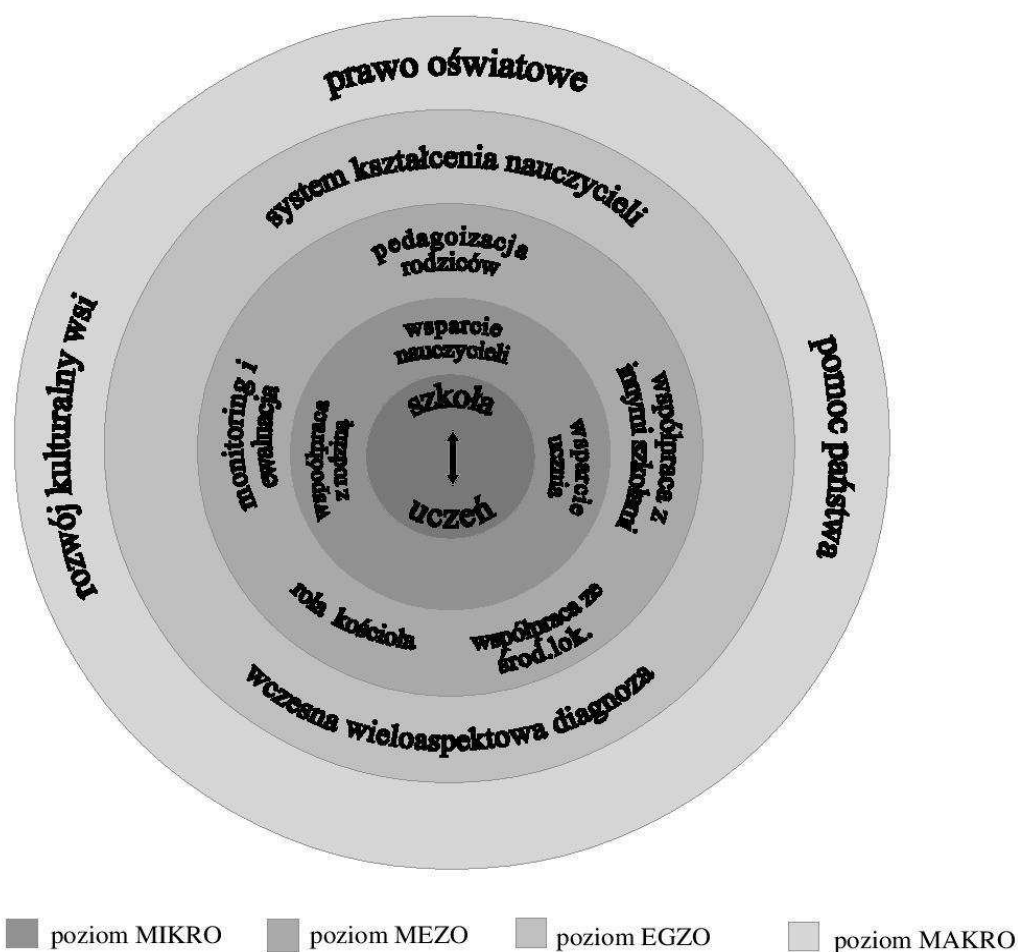
infrastruktury szkoły, wspierania zarówno ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, jak i jego rodziny oraz nauczycieli z nim pracujących. W ramach działań w obrębie mikrosystemu ważne jest również budowanie poczucia zespołowości, które stanowi główne założenie idei inkluzyjnego modelu nauczania. Uczeń poprzez prowadzone działania zespołowe staje się częścią klasy jako podstawowego mikro układu społecznego w szkole.

Na poziomie **mezo** będą to działania promujące współpracę szkoły z innymi elementami środowiska lokalnego, tj. z innymi szkołami, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, ośrodkami pomocy rodzinie, GPOS, kościołem. Ważną rolę odgrywa tu również współpraca z samorządem lokalnym, wzmacnianie roli rodziców oraz rozwój samorządności szkolnej.

Na poziomie **egzo** będą to działania postulujące zmiany w systemie kształcenia nauczycieli oraz systemowe rozwiązania, związane z wczesną wieloaspektową diagnozą i budowaniem kanałów informacji dla rodziców dzieci niepełnosprawnych, dotyczących możliwości uzyskania wsparcia.

Poziom **makro** stanowią będą działania prowadzone na poziomie polityki oświatowej państwa, zmiany regulacji prawnych, dotyczących organizacji procesu kształcenia uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, przejrzyste prawo oświatowe oraz promowanie różnorodności potrzeb i możliwości poprzez media a także programy pomocowe państwa dla obszarów wiejskich zagrożonych biedą i wykluczeniem.

Działania prowadzone w ramach poszczególnych systemów wzajemnie na siebie oddziałują. Każdy z wyróżnionych systemów pozostaje w specyficznej relacji z innymi systemami, których działania w sposób bezpośredni lub pośredni wpływają na funkcjonowanie szkoły, a w niej na funkcjonowanie ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Propozycję tę obrazuje przedstawiony poniżej schemat zawierający wszystkie cztery rodzaje systemów, wyróżnione przez U. Bronfenbrennera. Rozwiązanie to stanowi układ, w którym na wyróżnionych poziomach ulokowane są poszczególne elementy działań będących propozycją rozwiązań praktycznych.



Schemat 10. Systemy wspomagające pracę szkoły wiejskiej

Źródło: Opracowanie własne

Działania na poziomie mikro:

Wsparcie nauczycieli – Praca w warunkach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości wymaga od nauczycieli ciągłego doskonalenia swojego warsztatu pracy oraz rozwijania niezbędnych kompetencji do pracy z każdym uczniem. Aby sprostać założeniom inkluzyjnego nauczania, należy zapewnić wsparcie nie tylko uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, ale również nauczycielom z nimi pracującym. Zatrudnianie w szkole specjalistów w pełnym wymiarze godzin, w zależności od potrzeb szkoły pomogłoby

nauczycielom w organizacji procesu nauczania i ułatwiło pracę dydaktyczną podczas lekcji. W każdej szkole, w której uczy się dziecko z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, powinien być zatrudniony nauczyciel wspomagający⁹. Praca w klasach, w których uczy się 20-26 uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach stanowi spore wyzwanie dla nauczyciela. Pomoc nauczyciela wspomagającego, który skupiałby się na konkretnych dzieciach przyniosłaby obopólną korzyść. Znacznym ułatwieniem w pracy nauczycieli byłoby również zmniejszenie liczebności klas, szczególnie tych, w których uczą się dzieci z niepełnosprawnością. Stworzyłoby to znacznie lepsze warunki do pracy oraz umożliwiło poświęcenie większej ilości czasu dla wszystkich uczniów. „Wszak indywidualizacja pracy dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej jest szczególnie istotnym wyznacznikiem jego optymalnego rozwoju”¹⁰. Ważnym elementem wsparcia nauczycieli jest zwiększenie w szkołach bazy środków dydaktycznych w tym zakup nowoczesnego sprzętu multimedialnego, z którego brakiem borykają się szczególnie szkoły wiejskie. Szkoły wiejskie mogą wspierać się również tworząc banki informacji dla nauczycieli informujące o organizowanych szkoleniach, warsztatach, zawierające interpretacje i nowelizacje przepisów prawa oświatowego oraz zawierające ciekawe scenariusze zajęć rewalidacyjnych lub nowatorskie rozwiązania dydaktyczno-wychowawcze. Taka wymiana dobrych praktyk na poziomie gminy czy powiatu może stanowić cenne źródło wsparcia dla nauczycieli. Podstawą takiej współpracy jest kapitał ludzki, który szkoły wykorzystują do budowania i pomnażania kapitału społecznego. Znaczącą rolę może odegrać w tym przypadku sieć powiązań oddolnych oraz zaufanie jakim obdarzają się członkowie danej sieci społecznej. „W zamkniętych społecznościach, w których istnieją gęste sieci wzajemnych zobowiązań i pomocy w odroczonym czasie, poszczególne jednostki dysponują zatem relatywnie wysokim kapitałem społecznym”¹¹. Kolejną kwestią, która służyłaby wsparciu nauczycieli jest większy dostęp do ośrodków metodycznych oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych w celu zasięgania porad, konsultowania ewentualnych problemów oraz doskonalenia zawodowego. Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało rozwiązania legislacyjne, umożliwiające stworzenie systemu kompleksowego wspomagania

9 W chwili obecnej istnieje taka możliwość po wyrażeniu zgody przez organ prowadzący w określonych warunkach.

10 Z. Gajdzica, *W trosce o wielostronny rozwój ucznia. Kilka uwag o wyborze szkoły i formach realizacji obowiązku szkolnego dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008, s. 109.

11 P. Mikiiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 126.

przedszkoli i szkół. Nowe regulacje zobowiązują placówki doskonalenia nauczycieli i poradnie psychologiczno-pedagogiczne m.in. do organizowania i prowadzenia wspomaganie szkół, organizowania i prowadzenia sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli¹². Należy mieć nadzieję, że kolejne przepisy stworzone w celu polepszenia funkcjonowania szkół i poprawy sytuacji edukacyjnej uczniów niepełnosprawnych nie będą działaniami fasadowymi, lecz w znaczący sposób usprawnią pracę szkoły ogólnodostępnej, przyniosą korzyści zarówno nauczycielom, jak i uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

Wsparcie ucznia – Aby zapewnić realizację standardu stwarzania warunków, zapewniających rozwój uczniom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, zgodnie z ich potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami niezbędne jest organizowanie wsparcia dla tej grupy uczniów. Ważne jest, aby uczeń otrzymywał takie wsparcie, które pozwoli mu na odkrywanie własnego potencjału oraz pokonywanie trudności i ograniczeń. Zatem pomoc powinna być dopasowana do jego potrzeb i możliwości i bazować na mocnych stronach ucznia. Działania wspierające powinny być podejmowane przez szkołę od początku edukacji i zmierzać w stronę wyrównywania deficytów rozwojowych. Największe efekty przynosi pomoc świadczona uczniowi w sposób przemyślany, spójny i kompleksowy. Tworzenie takiego wsparcia dla ucznia jest możliwe wówczas, kiedy punktem wyjścia jest rzetelna wiedza o dziecku i jego środowisku. Podstawę do udzielania wsparcia stanowi kompleksowa i wieloaspektowa ocena poziomu funkcjonowania ucznia. Dlatego zarówno zbieraniem informacji o uczniu, jak i planowaniem wsparcia powinien zajmować się zespół złożony z nauczycieli, specjalistów i wychowawców. Na podstawie obserwacji, rozmów z rodzicami, analizy dokumentacji można uzyskać wiedzę, która pozwoli nauczycielom na dopasowanie działań wspierających do potrzeb danego ucznia. Wiedza o uczniu stanowi również podstawę do opracowania przez zespół indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Ważny dla funkcjonowania ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej jest także klimat klasy, w której uczy się dziecko. Przyjazna atmosfera akceptacji i zrozumienia jego ograniczeń, wynikających z niepełnosprawności sprawi, że uczniowie będą czuli się częścią zespołu klasowego.

12 § 16 ust. 1 pkt 1 Rozporządzenia MEN w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, Dz. U. z 2014, poz. 1041, które weszło w życie 1 stycznia 2016 r., zgodnie z § 5 Rozporządzenia MEN z dnia 26 października 2012r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, Dz. U. z 2012, poz. 1196.

Włączanie uczniów w życie klasy, przydzielanie ról na miarę możliwości dziecka sprawia, że integruje się ono z rówieśnikami i może odnosić sukcesy adekwatne do swoich możliwości, co buduje jego poczucie wartości. Grupa rówieśnicza jest bowiem ważna dla rozwoju społecznego człowieka i pełnienia przez niego określonych ról społecznych m.in. roli ucznia. Toteż bycie częścią zespołu klasowego stanowi ważne źródło szkolnych doświadczeń oraz sprzyja nabywaniu zasobów kapitału społecznego jednostki. Potencjał uczniów tkwi w ich różnorodności i można to wykorzystać, dając im możliwość aktywnego działania i uczenia się od siebie w interakcjach społecznych¹³. Do działań wspierających ucznia zaliczamy także dostosowanie infrastruktury szkoły i przestrzeni klasy, zatrudnienie wyspecjalizowanej kadry, dostosowanie programów nauczania do możliwości uczniów, zapewnienie specjalistycznych pomocy dydaktycznych oraz organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która pozwala na wyrównywanie szans edukacyjnych i kompensowanie deficytów rozwojowych. Ważnym aspektem wsparcia ucznia są również zajęcia pozalekcyjne, podczas których uczniowie mogą rozwijać własne zainteresowania i pasje, co korzystnie wpływa na ich rozwój emocjonalny oraz integruje z grupą rówieśniczą. Wsparcia mogą udzielić również inni uczniowie, dlatego ważnym jest zachęcanie dzieci w klasie do angażowania się w pomoc słabszym, organizowanie tutoringu rówieśniczego lub wolontariatu uczniowskiego, który oprócz pomocy w nauce będzie spajał i integrował dzieci w czasie pozalekcyjnym oraz uczył empatii. Zgodnie z założeniami biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności holistyczne zaspokajanie potrzeb ucznia niepełnosprawnego pozwoli skuteczniej niwelować deficyty wynikające z niepełnosprawności oraz umożliwi lepsze funkcjonowanie społeczne zarówno w zespole klasowym, jak i środowisku. Dlatego ważne jest zapewnianie różnych typów wsparcia mogących zaspokoić potrzeby bio-psycho-społeczne.

Współpraca z rodziną – Aby móc skutecznie wspierać ucznia niezbędna jest współpraca z jego rodziną. Znajomość środowiska rodzinnego dziecka ułatwia organizowanie właściwego wsparcia. Informacje uzyskane od rodziców dziecka dotyczące jego stanu zdrowia, ograniczeń oraz ukazujące mocne strony pozwalają na lepsze zorganizowanie działań kompensacyjnych, wspierających jego rozwój oraz pozwalających na bazowanie na jego mocnych stronach. Ponadto rodzina może dostarczyć szkole informacji zwrotnych dotyczących postępów dziecka i ocenić skuteczność działań wspierających, organizowanych

13 M. Żytko, *Praca w klasach łączonych – wyzwanie psychologiczne i pedagogiczne*, 2014, <http://www.ore.edu.pl/component/phocadownload/category/162-zarzadzanie-owiat-ii?download=2823:praca-w-klasach-czonych-wyzwanie-psychologicznei-pedagogiczne>, dostęp: (lipiec 2015).

przez szkołę. Ze strony szkoły rodzice mogą liczyć na ukierunkowanie pracy w domu tak, aby wiedzieli jak pomagać dziecku w nauce. Taka wymiana informacji oraz współpraca obu wymienionych środowisk jest ze wszech miar korzystna dla rozwoju dziecka. Uzyskane informacje mogą pomóc dyrektorom i nauczycielom znaleźć odpowiedź na pytanie: jak skuteczniej pomóc każdemu dziecku z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole oraz poszukać nowych rozwiązań mogących poprawić funkcjonowanie tegoż ucznia zarówno w zespole klasowym, jak i środowisku społecznym. Ważnym aspektem działań wspierających rodzinę jest również informowanie jej o możliwościach pozyskania wsparcia ze strony różnych instytucji działających na rzecz zarówno ucznia, jak i jego rodziny. Szczególnie ważne staje się to w środowiskach niewydolnych wychowawczo oraz tych o niskim poziomie kapitału ludzkiego. Zdaniem Jamesa Colemana, wysoki poziom kapitału międzyrodzinnego, który wyraża się w wysokim zaufaniu do innych członków zbiorowości i instytucji, silnych mechanizmach kontroli społecznej stwarza dobre warunki do indywidualnych działań, podnoszących jakość funkcjonowania całej zbiorowości¹⁴. W rodzinach o słabej stymulacji środowiskowej ważne jest pokazywanie konkretnych modeli działań, służących poprawie sytuacji dziecka niepełnosprawnego, pomoc w wypełnianiu dokumentacji, niezbędnej do organizowania pomocy psychologicznej, a także skierowanie i pomoc w dotarciu do podmiotów odpowiedzialnych i mogących zapewnić właściwe wsparcie w zależności od problemu. Ważne jest także, aby szkoła i rodzina realizowały wspólne, określone wcześniej cele, dlatego ważnym elementem współpracy jest uzgodnienie z rodzicami zakresu i sposobu udzielania przez niego pomocy dziecku. Ważnym aspektem jest również przekonywanie rodzin o słuszności współpracy ze szkołą oraz kontynuowaniu pracy z dzieckiem w domu poprzez pomoc w odrabianiu lekcji i zapewnieniu podstawowych przyborów szkolnych. Współpraca rodziny i szkoły powinna opierać się na wzajemnym szacunku i zrozumieniu. Ważne jest budowanie obopólnego zaufania. Obawa rodziców przed ocenianiem i krytyką z niewywiązywania się z rodzicielskich obowiązków, często bywa przeszkodą w budowaniu relacji na linii szkoła - dom. Zachęcanie do współpracy ze szkołą, mobilizowanie do udziału w warsztatach podnoszących umiejętności wychowawcze oraz monitorowanie i udzielanie wsparcia rodzinom, będącym w szczególnie trudnej sytuacji poprzez organizowanie grup wsparcia, prowadzonych przez psychologa czy pedagoga może przyczynić się do poprawy sytuacji edukacyjnej dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

14 J. Coleman, *Social Capital i the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology”, 1988, nr 94, s. 110.

Działania na poziomie mezo:

Pedagogizacja rodziców – Realizacja inkluzyjnego modelu nauczania wymaga wielu zmian, nie tylko w pracy szkoły, ale przede wszystkim w mentalności lokalnej społeczności. Dlatego ważnym zadaniem staje się propagowanie wiedzy na temat istoty inkluzji oraz promowania tego typu nauczania. Edukacja środowiska wiejskiego na temat inkluzji ma szczególne znaczenie z uwagi na brak dostępu do źródeł naukowych oraz ośrodków kultury. Wiedza na temat niepełnosprawności, specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz możliwości ich zaspokajania pomoże zarówno rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w lepszej współpracy ze szkołą, jak i rodzicom dzieci zdrowych w lepszym zrozumieniu potrzeb innych dzieci oraz budowaniu tolerancji i empatii wśród swoich dzieci poprzez przekazywanie zdobytej wiedzy. Edukacja rodziców sprawi, że wszelkie działania prowadzone przez szkołę na rzecz włączania uczniów niepełnosprawnych w nurt szkolnictwa masowego nie będą odbierane z obawą, lecz znajdą zrozumienie i wsparcie dla tego typu działań u rodziców dzieci niewymagających dodatkowego wsparcia w rozwoju. W tym celu niezbędne jest organizowanie prelekcji, pogadanek oraz warsztatów, dotyczących nauczania inkluzyjnego, specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz możliwości włączania uczniów niepełnosprawnych w życie środowiska lokalnego. Zadanie to mogą realizować szkoły zapraszając na spotkania otwarte społeczność lokalną, umożliwiając jej spotkania ze specjalistami z dziedziny pedagogiki specjalnej w celu przybliżenia zagadnienia niepełnosprawności oraz problemów i wynikających z niej ograniczeń. Inicjatorami takich spotkań i prelekcji mogą być również lokalne władze samorządowe, organizujące w wiejskich świetlicach spotkania mieszkańców poświęcone zagadnieniom edukacji dzieci niepełnosprawnych. Elementem łączącym i stymulującym do poznania się i współpracy może być również realizacja wspólnych projektów dzieci – rodzice, np. organizowanie festynów, ognisk, wycieczek, zawodów sportowych lub przygotowania świątecznych dekoracji. Takie spotkania pozwolą na przełamanie barier oraz umożliwią lepsze poznanie się i zrozumienie.

Współpraca z innymi szkołami – Ważnym aspektem, służącym poprawie przygotowania szkoły do realizacji edukacji inkluzyjnej jest współpraca z innymi szkołami, zarówno położonymi w tej samej gminie, jak i w obrębie innych gmin. Każda szkoła wypracowuje swój model pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz swój model

wsparcia uczniów oparty na wiedzy interdyscyplinarnej. Niektóre z rozwiązań są godne polecenia, dlatego warto dzielić się zdobytym doświadczeniem i sukcesami, ale także warto mówić o porażkach, by wiedzieć jak w przyszłości unikać popełniania podobnych błędów. Wymiana doświadczeń pomiędzy szkołami może służyć wzbogacaniu wiedzy nauczycieli oraz prowadzić do lepszego wykorzystania potencjału poszczególnych szkół. Szkoły ogólnodostępne, realizujące model edukacji inkluzyjnej często nie są przygotowane do zaspokojenia potrzeb uczniów ze złożonymi zespołami zaburzeń i wyrównywaniem ich deficytów. Dobrym rozwiązaniem byłoby korzystanie z pomocy szkół specjalnych, które dysponują wyspecjalizowaną kadrą oraz sprawdzonymi metodami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nawiązanie takiej współpracy może być korzystne nie tylko dla uczniów, ale również może służyć wymianie doświadczeń pomiędzy nauczycielami. Innym rozwiązaniem może być nawiązywanie partnerskich relacji z gminami z innych krajów. Partnerskie wsie z zagranicy mogą służyć nie tylko wymianie kulturalnej czy gospodarczej, ale również wymianie doświadczeń w zakresie edukacji. Wzorce pracy szkół wiejskich naszych zagranicznych sąsiadów mogą być inspiracją do wprowadzania zmian przez lokalne samorządy w rodzimych szkołach wiejskich. Taka wymiana dobrych praktyk z pewnością przyniesie obopólne korzyści dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.

Współpraca ze środowiskiem lokalnym – Uczniowie niepełnosprawni potrzebują wsparcia nie tylko ze strony szkoły, ale również jej otoczenia. W budowanie systemu wsparcia powinno być zaangażowane całe środowisko lokalne. Znaczącą rolę odgrywają lokalne władze samorządowe, które mają wpływ na jakość życia mieszkańców, jakość edukacji oraz dostępność przestrzeni publicznej. Toteż ważnym jest, by w samorządach lokalnych znalazły się osoby, które interesują się losem niepełnosprawnych mieszkańców oraz mają świadomość ich potrzeb. Ważne jest zatem wyznaczenie liderów grup w środowisku lokalnym, reprezentujących poszczególne instytucje środowiska do współpracy i tworzenia rozwiązań systemowych, które pomogą zarówno szkole wiejskiej w realizacji edukacji inkluzyjnej, a przede wszystkim uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz ich rodzinom w uzyskaniu potrzebnego wsparcia. Zadaniem szkoły jest współpraca ze wszystkimi elementami środowiska lokalnego. Ze względu na niewielką liczbę instytucji służących pomocą rodzinie dziecka niepełnosprawnego na obszarach wiejskich na szkole spoczywa odpowiedzialność koordynacji działań tak, aby współpraca ta była stała, systematyczna, a informacje ciągle uaktualniane. Współpraca szkoły z placówkami służby zdrowia, m.in. poradnią dziecięcą,

lekarzem rodzinnym oraz placówkami rehabilitacyjnymi może pomóc rodzinie i samemu dziecku we wcześniejszym zdiagnozowaniu lub rozpoznaniu ewentualnych zaburzeń rozwojowych. Z uwagi na znikomą liczbę gabinetów lekarskich w szkołach wiejskich oraz znacznie oddalone ośrodki zdrowia, do których nie zawsze dociera transport gminny należałoby wyposażać szkoły w gabinety lekarskie, w których codzienny dyżur pełniłaby pielęgniarka oraz w wyznaczonych dniach lekarz szkolny. Taka sytuacja pomogłaby w badaniach przesiewowych oraz przyspieszyłaby diagnozowanie problemów rozwojowych. Szkoły powinny również zacieśniać współpracę z Gminnymi Ośrodkami Pomocy Społecznej i Powiatowymi Centrami Pomocy Rodzinie. Znajomość środowiska rodzinnego uczniów, będących członkami szkolnej społeczności umożliwia monitorowanie ich sytuacji rodzinnej. W niektórych przypadkach z uwagi na zaniedbania środowiskowe szkoła ma możliwość kontaktowania się z innymi instytucjami wspierającymi rodziny w celu przekazania informacji o trudnej sytuacji lub konieczności interwencji dla dobra dziecka. Ważnym jest stworzenie systemu informacji o rodzinie, z którego mogłyby korzystać wymienione instytucje. Informacje o rodzinach potrzebujących wsparcia lub niewydolnych wychowawczo powinny być na bieżąco przekazywane, a rodzina otrzymywałaby znacznie szybciej możliwość uzyskania wsparcia poprzez wspólne skoordynowane działania wymienionych instytucji, w których wiodącą rolę odgrywałaby szkoła wiejska.

Dziecko z niepełnosprawnością żyje w konkretnej społeczności i to od niej zależy czy czuje się ono akceptowane, czy podlega izolacji bądź stygmatyzacji z uwagi na niepełnosprawność. Przebywanie we wspólnej przestrzeni publicznej zbliża do siebie i pozwala na nawiązywanie znajomości z rówieśnikami. Z uwagi na małą liczbę instytucji kultury na wsi szkoła pełniła i pełni nadal rolę centrum kulturalnego. W tym celu można wykorzystać boiska, sale gimnastyczne oraz świetlice szkolne do organizacji imprez kulturalnych przy współudziale gminy, instytucji pozarządowych, lokalnych zakładów pracy oraz kościoła, w których będą uczestniczyć wszyscy mieszkańcy. Stworzy to możliwość poznania sąsiadów oraz nawiązania relacji koleżeńskich pomiędzy dziećmi. Ważne jest to, w przypadku rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym, bowiem często uboga infrastruktura wsi nie stwarza wielu możliwości do udziału w życiu kulturalnym. Szkoła wiejska i jej baza lokalowa może stać się również miejscem edukacji dla dorosłych mieszkańców wsi. Organizowanie różnego rodzaju kursów, warsztatów, prelekcji może przybliżyć lokalnej społeczności problemy uczniów niepełnosprawnych. Dzięki współpracy z terenowymi

oddziałami PFRON szkoły mogłyby pozyskiwać środki na dostosowanie infrastruktury do potrzeb uczniów niepełnosprawnych. Ważnym elementem jest również współpraca z organizacjami pozarządowymi, które poprzez fundacje i stowarzyszenia mogą oferować uczniom zajęcia pozalekcyjne, rozwijające kreatywność oraz zapewniając ciekawe i bezpieczne spędzanie czasu wolnego. Instytucjami środowiska lokalnego, z którymi powinna współpracować szkoła wiejska są także komisariaty policji oraz ochotnicza straż pożarna. Przy współudziale tych jednostek możliwe jest organizowanie różnego typu imprez kulturalnych mających na celu nie tylko dobrą zabawę, ale również akcji edukacyjnych środowiska lokalnego w zakresie, np. udzielania pierwszej pomocy czy ratownictwa, co może być pomocne w przypadku uczęszczania do szkoły masowej uczniów z różnego typu deficytami rozwojowymi lub chorobami przewlekłymi takimi, jak np. cukrzyca czy padaczka. Współpraca szkoły wiejskiej ze środowiskiem lokalnym jest niezwykle ważna, bowiem „całe otoczenie, wszystkie te podmioty i instytucje – lokalne władze, szkoła, lekarz rodzinny, organizacje pozarządowe, instytucje pomocowe – tworzą środowisko, które ma znaczący wpływ na to, jak funkcjonuje rodzina z niepełnosprawnym dzieckiem, (...) dlatego budowanie na poziomie gminy czy powiatu lokalnych koalicji na rzecz dziecka z niepełnosprawnością z pewnością będzie miało pozytywne skutki społeczne”¹⁵.

Rola Kościoła – Ważną rolę w środowisku wiejskim pełni kościół. Lokalne społeczności wiejskie są zazwyczaj bardzo związane ze swoją parafią, dlatego istotnym wydaje się skorzystanie z autorytetu kościoła do promowania inkluzji jako wartości, która tkwi w poszanowaniu i akceptacji różnorodności. Kierując się głównymi założeniami naszej wiary, która w centrum stawia poszanowanie drugiego człowieka - miłość bliźniego - można wpływać na świadomość mieszkańców wsi, co do istotności działań inkluzyjnych prowadzonych nie tylko w szkole, ale w całym środowisku lokalnym, którego częścią jest także miejscowa parafia. Spotkania organizowane przez miejscowych księży, mające na celu integrację środowiska oraz akceptację różnorodnych potrzeb, wynikających z niepełnosprawności mogą wspierać działania szkoły zmierzające do włączania uczniów niepełnosprawnych w nurt szkolnictwa powszechnego na wsi. Wspólne kolędowanie czy organizowanie wigilijnych spotkań pozwala również na poznanie rodzin i dostrzeżenie problemów, z którymi się borykają. Ta wiedza oraz zaufanie, jakim miejscowa ludność

15 K. Mucha, *Lokalne koalicje na rzecz ucznia z niepełnosprawnością*, [w:] A. Grabowska i inni (red.), *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej-wyzwania dla JST*, ORE, Warszawa 2015, s. 132.

obdarza kościół i proboszcza może stać się załącznikiem współpracy nie tylko miejscowych księży z okoliczną ludnością, ale również nauczycieli z miejscowymi duchownymi. Wsparcie duchowe może być także nieocenione w przypadku rodzin borykających się z niepełnosprawnością dziecka czy chorobami będącymi jej skutkiem. W tym przypadku wsparcie zarówno duchowe, jak i rzeczowe udzielane przez kościół i organizacje skupione wokół niego, tj. Caritas może przyczynić się do poprawy funkcjonowania rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym.

Monitoring i ewaluacja - Pomoc udzielana uczniowi wymaga monitorowania. Ocena efektywności wsparcia daje możliwość reagowania i wprowadzania zmian. Wsparcie udzielane uczniom nie może być jednak szablonowe i niezmiennie. To, co sprawdza się w jednym przypadku, niekoniecznie musi działać w innym, bowiem każdy przypadek to inny uczeń i inne potrzeby. Analizując efektywność pomocy udzielanej uczniowi możemy ocenić czy podjęte działania były skuteczne. Ta wiedza daje nauczycielom szansę na weryfikację błędów oraz modelowanie działań wspierających, w zależności od aktualnych potrzeb uczniów i możliwości szkoły. Kwestię oceny efektywności pomocy, udzielanej uczniom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych¹⁶, które określa, iż nie rzadziej niż raz w roku szkolnym zespół dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia, uwzględniając ocenę efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi oraz w miarę potrzeb dokonuje modyfikacji programu. Ewaluacja efektów pracy służy ponownemu przyjrzeniu się sytuacji ucznia i jego potrzebom, zweryfikowaniu, które działania zostały podjęte i przyniosły skutek, a które nie przyniosły oczekiwanych efektów. Na tej podstawie można ocenić postępy dziecka i zastanowić się, jakie zmiany należy wprowadzić, aby udzielana pomoc była efektywna i przyczyniała się do poprawy funkcjonowania ucznia oraz niwelowania jego deficytów. Monitorowanie i ewaluacja udzielanego wsparcia pozwala szkołom na lepsze przygotowanie się do zaspokajania potrzeb uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego i zaplanowania działań na kolejny rok edukacji.

¹⁶ § 5 ust. 4 Rozporządzenia MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz.U. nr 228, poz.1490.

Działania na poziomie egzo:

System kształcenia nauczycieli – Aby móc skutecznie wspierać ucznia niepełnosprawnego niezbędna staje się wiedza nauczycieli na temat niepełnosprawności. Zgodnie z ideą edukacji włączającej szkoła ogólnodostępna powinna być przygotowana na przyjęcie i kształcenie każdego ucznia, w tym z różnego rodzaju deficytami rozwojowymi. Zatem, nauczyciele powinni być przygotowani do pracy w grupie o zróżnicowanym poziomie potrzeb i możliwości. Niezbędna staje się więc wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej. Dlatego przygotowanie pedagogiczne, uwzględniające specyfikę niepełnosprawności powinno być obligatoryjne na wszystkich kierunkach studiów nauczycielskich, bez względu na ich specjalność. Wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej, metodyki nauczania oraz zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, wynikających z niepełnosprawności warunkuje poczucie kompetencji do pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Potrzeba elastycznej zreformowanej organizacji kształcenia przyszłych pedagogów obliguje do weryfikacji dotychczasowych norm kształcenia, które nie uwzględniają nabywania wiedzy o niepełnosprawności na kierunkach nauczycielskich. Propozycje mające na celu wprowadzenie na wszystkich kierunkach studiów obowiązkowych zajęć z pedagogiki oraz pedagogiki specjalnej są niezmiennie od lat postulowane jako konieczne do wprowadzenia zarówno przez teoretyków jak i praktyków i nie wiedzieć, dlaczego nie doczekały się nadal zmian w obowiązującym systemie kształcenia akademickiego. Oprócz wiedzy zdobytej w ramach studiów magisterskich niezbędne do pracy z uczniem niepełnosprawnym staje się ciągle doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie konkretnych rodzajów niepełnosprawności oraz metod pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach psychofizycznych zdobywane w trakcie studiów podyplomowych, kursów kwalifikacyjnych oraz różnego typu warsztatów. Ważną rolę w poszerzaniu kompetencji nauczycieli odgrywają również ośrodki doskonalenia zawodowego, które powinny organizować cykliczne szkolenia uwzględniające najnowsze osiągnięcia z różnych dziedzin nauki, służące praktyce pedagogicznej oraz potrzebom uczniów niepełnosprawnych. Zdobyta wiedza umożliwi tworzenie programów nauczania opartych na nowoczesnych metodach, uwzględniających najnowsze metody diagnostyczne i terapeutyczne, które mogą stać się podstawą do tworzenia i wprowadzania innowacji pedagogicznych.

Wczesna wieloaspektowa diagnoza – Aby móc udzielać pomocy i wsparcia dziecku niezbędne jest wczesne wykrycie deficytów rozwojowych oraz ustalenie działań

wspierających. Działania takie powinny być prowadzone w sposób ciągły, nie tylko od chwili urodzenia, ale również w okresie prenatalnym. Dzięki postępowi medycyny możliwe jest wczesne wykrywanie wad rozwojowych już w okresie płodowym oraz możliwość podjęcia leczenia niektórych z nich. Jak najwcześniejsze wykrycie deficytów rozwojowych oraz wczesne wspomaganie rozwoju tych dzieci jest niezwykle ważne dla ich dalszego funkcjonowania i rozwoju. Dlatego w działania diagnostyczne powinny być włączone szpitale, oddziały położnicze i neonatologiczne, a w dalszej kolejności poradnie dziecięce, żłobki, przedszkola i szkoły. Wczesna, wieloaspektowa diagnoza nie tylko daje szansę na wczesną interwencję, ale również powinna uruchamiać system wspomagania instytucjonalnego. W tym celu niezbędne staje się tworzenie rozwiązań systemowych, w których informacje będą przekazywane pomiędzy poszczególnymi instytucjami pomocy, a rodzice będą informowani o możliwościach uzyskania wsparcia dla ich dziecka na kolejnych etapach rozwoju. Diagnozowanie powinno być aktualizowane i powtarzane wraz z rozwojem dziecka. W tak stworzonym systemie do szkoły trafiałyby dzieci, u których w większości ewentualne deficyty rozwojowe byłyby już rozpoznane. Taka sytuacja pozwoliłaby szkołom na jeszcze lepsze przygotowanie się na przyjęcie i zagwarantowanie właściwej opieki dla tej grupy uczniów. Z uwagi na niewielką liczbę instytucji wczesnego wspomagania rozwoju oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych na wsi (często jest to jedna poradnia w powiecie) znacznie wydłuża się czas oczekiwania na diagnozę i skierowanie dziecka do specjalistów. Rozwiązaniem wartym rozważenia mogłoby być utworzenie sieci gabinetów w szkołach i przedszkolach, w których zatrudnieni specjaliści przybliżaliby usługi poradni psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży wiejskiej, co jest bardzo istotne w przypadku wsi usytuowanych w dużej odległości od poradni psychologiczno-pedagogicznych i ośrodków wczesnego wspomagania rozwoju.

Poziom makro:

Prawo oświatowe – Tworzenie prawa oświatowego powinno być poprzedzone konsultacjami społecznymi ze środowiskiem nauczycielskim. „Nadprodukcja” kolejnych rozporządzeń i innych aktów wykonawczych sprawia, że prawo oświatowe jest mało przejrzyste, a jego interpretacja stanowi znaczne utrudnienie dla dyrektorów szkół i nauczycieli. Ponadto, niektóre zmiany legislacyjne znacznie wyprzedzają rzeczywistość edukacyjną, szczególnie na obszarach wiejskich. Wejście w życie kolejnych przepisów prawa nie jest często tożsame z praktyką edukacyjną z uwagi na niemożność natychmiastowego wprowadzenia zmian.

Wdrażanie niektórych przepisów prawa wymaga czasu oraz dostosowania do nich rzeczywistości edukacyjnej. Jedną z najważniejszych zmian postulowanych od dawna jest stworzenie powszechnie obowiązującej definicji „ucznia niepełnosprawnego” oraz powołanie jednej instytucji, uprawniającej do wydawania takich orzeczeń, aby zapobiec sytuacji, w której rodzice krążą od jednej instytucji do drugiej, a dziecko bez orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego nie może skorzystać z przysługującego mu wsparcia. Rewolucje oświatowe wprowadzane przez kolejne ekipy rządzące nie sprzyjają atmosferze budowania zaufania społecznego do systemu edukacji i nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. „Ustawy i rozporządzenia oświatowe są tak nowelizowane, by nauczyciel był nieustannie poddawany arbitralnej władzy, centralnej i terenowej administracji oświatowej. Jest on nadal podmiotem oddziaływania nadzoru pedagogicznego, a nie podmiotem upoważnionym do dochodzenia przyznawanych mu praw oraz zawodowej samorealizacji i kreatywności dzięki nabytym kwalifikacjom”¹⁷. Z jednej strony promuje się ideę inkluzyjnego kształcenia, z drugiej zaś nie tworzy się odpowiednich przepisów prawa oświatowego sprzyjających wdrażaniu tego modelu kształcenia. Ograniczone możliwości zatrudniania specjalistów, brak nauczycieli wspomagających, zredukowane do minimum zajęcia dodatkowe oraz niedostosowana infrastruktura powodują, że uczeń z niepełnosprawnością chcący uczyć się w szkole ogólnodostępnej zmuszony jest dostosować się do tego, co oferuje szkoła, a nie szkoła dostosowuje się do potrzeb uczniów niepełnosprawnych. Podobnie wygląda sytuacja podstawy programowej, wspólnej dla uczniów w normie intelektualnej i tych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim¹⁸. „Trzeba pamiętać, że uczniowie z lekkim upośledzeniem umysłowym nie zawsze są w stanie pracować na tożsamy materiał kształcenia i rozwiązywać równie złożone zadania, jak ich rówieśnicy w normie intelektualnej”¹⁹. Toteż tworzone przepisy prawa powinny uwzględniać specyfikę i stopień niepełnosprawności oraz potrzeby i możliwości uczniów z nich wynikające, a także zwiększać autonomię dyrektorów szkół w stosunku do organów zarządzających, szczególnie w przypadku zatrudniania specjalistów czy przydziału liczby godzin na zajęcia dodatkowe. Ewaluacja prowadzona w szkołach przez kuratoria oświaty powinna ograniczyć do minimum

17 B. Śliwerski, *Edukacja polska w kleszczach centralizmu i ignorancji polityków*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, M. J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 73-74.

18 Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2012, poz. 977 z późn. zm.

19 Z. Gajdzica, *W trosce o wielostronny rozwój ucznia...* dz. cyt., s. 109.

biurokrację, a skupić się na faktycznej ocenie realizacji zabezpieczania potrzeb wszystkich uczniów. Ważne jest, aby w obowiązującym gąszczu przepisów prawa nie zaginął uczeń, dla którego poprawy sytuacji edukacyjnej przepisy te stworzono.

Pomoc państwa – Z uwagi na nadal występujące różnice społeczno-ekonomiczne i kulturowe pomiędzy środowiskiem miejskim i wiejskim państwo powinno wspierać szczególnie regiony zagrożone biedą i wykluczeniem. Środki finansowe przeznaczone z budżetu państwa na rozwój kultury na wsi oraz rozbudowę sieci szkół i przedszkoli w znacznym stopniu poprawiłyby sytuację szkolnictwa na wsi. W chwili obecnej bowiem mniej gęsta sieć szkół podstawowych jest zwykle mile widziana przez władze gminy, gdyż zmniejsza wydatki finansowe na oświatę i problemy związane z utrzymaniem infrastruktury szkolnej dlatego częstą praktyką usprawiedliwianą niższym demograficznym jest likwidacja małych szkół wiejskich. Szkoły wiejskie mogłyby i powinny być „centrami kultury i oświaty wielopokoleniowej, otwartego dostępu do źródeł wiedzy dla osób różnych generacji”²⁰. Ważne jest również, aby umacniać autorytet nauczyciela. Ustawiczne doskonalenie warsztatu zawodowego nauczyciela powinno być wspierane działaniami państwa w postaci tworzenia sieci ośrodków doradztwa i doskonalenia zawodowego (w tym szczególnie) na obszarach wiejskich. Pomoc państwa powinna dotyczyć także rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym. Zwiększenie limitów na rehabilitację pozwoliłoby poradniom i szpitalom na zwiększenie zakresu świadczonych usług i wykorzystanie w pełni nowoczesnej aparatury medycznej oraz potencjału ludzkiego w postaci wiedzy i kwalifikacji. Sprawnie działający system informacji, pomocy i wsparcia dla rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym ułatwiałby dotarcie do specjalistów i poszukiwanie pomocy dla dzieci obciążonych różnego rodzaju deficytami. Przystąpienie do struktur unijnych oraz podpisanie Deklaracji z Salamanki, które zapoczątkowało ideę kształcenia inkluzyjnego nie wystarczą. Aby inkluzja mogła być realizowana na najwyższym poziomie niezbędna jest pomoc struktur rządowych w postaci środków finansowych, mądrego, spójnego ustawodawstwa oraz wykwalifikowanej kadry. Optymalnym rozwiązaniem byłoby, gdyby pracownicy sektora rządowego i jednostek samorządu terytorialnego, odpowiedzialni za sprawy edukacji dzieci niepełnosprawnych byli specjalistami o dużej wiedzy merytorycznej, znającymi specyfikę niepełnosprawności oraz pracy szkół.

Rozwój kulturalny wsi – Zanik instytucji kultury na wsi powoduje zubożenie kulturalne

²⁰ Tamże, s. 79.

obszarów wiejskich. Likwidacja bibliotek gminnych, Gminnych Ośrodków Kultury oraz większości świetlic gminnych doprowadziła do częściowej izolacji w dostępie do kultury na wsi. Młodzież wiejska została pozbawiona możliwości rozwijania swoich uzdolnień i pasji. Brak możliwości uczestnictwa w różnego typu aktywnościach, które powinny być organizowanych przez gminy sprawia, że jedynym miejscem, w którym dzieci i młodzież mogą realizować i rozwijać własne zainteresowania pozostaje szkoła wiejska oraz jej oferta zajęć pozalekcyjnych. Oddalenie od ośrodków miejskich, gdzie zlokalizowane są kina, teatry, muzea oraz ośrodki sportowo-rekreacyjne stanowi barierę komunikacyjną w dotarciu do tych miejsc, szczególnie dla dzieci z niepełnosprawnościami. Ważnym zadaniem dla lokalnych samorządów oraz władz samorządowych na szczeblach powiatowych i wojewódzkich powinno być odbudowanie i rozwijanie ośrodków kultury na wsi. Budowanie boisk, basenów oraz terenów rekreacyjnych może stworzyć warunki zarówno do aktywnego wypoczynku, jak i do integracji społecznej dla grupy osób niepełnosprawnych. Pomocne w organizowaniu czasu wolnego oraz rozwijaniu zainteresowań dla osób niepełnosprawnych, zarówno dzieci jak i dorosłych mogą być warsztaty terapii zajęciowej, które zniknęły z mapy wielu gmin i wsi. Gminy powinny zadbać o to, aby wykorzystać walory krajobrazowe terenów wiejskich i zachęcać potencjalnych inwestorów do tworzenia miejsc sportu, rekreacji i wypoczynku dla wszystkich mieszkańców, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb osób niepełnosprawnych. Rozwój kultury na wsi może przyczynić się do zmniejszenia nierówności środowiskowych w dostępie o wykształcenia.

Przedstawione propozycje rozwiązań praktycznych powinny uwzględniać holistyczne podejście do niepełnosprawności, dążąc do zaspokojenia potrzeb biopsychospołecznych uczniów niepełnosprawnych zgodnych z zasadami normalizacji warunków życia i funkcjonowania społecznego. Zrozumienie potrzeb osób niepełnosprawnych przyczyni się do zniesienia zarówno indywidualnych uprzedzeń, jak i instytucjonalnej dyskryminacji w postaci barier architektonicznych, niedostępności instytucji użytku publicznego związanych także z barierami mentalnymi, barier edukacyjnych czy dyskryminacji na rynku pracy.

Zakończenie

Niniejsza dysertacja jest próbą ukazania przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do realizacji inkluzyjnego modelu kształcenia oraz ukazania znaczenia środowiskowych i kulturowych determinantów, wpływających na przebieg tego procesu. Wdrożenie w życie szczytnych celów edukacji inkluzyjnej na wsi, w codziennej praktyce nadal napotyka na wiele trudności związanych z uwarunkowaniami środowiskowymi i ekonomicznymi w relacji miasto-wieś. Przemiany społeczno-gospodarcze, zapoczątkowane w latach 90-tych XX wieku w znacznym stopniu wpłynęły na zmianę podejścia do edukacji osób niepełnosprawnych promując włączanie jako jeden z najważniejszych czynników wspólnego funkcjonowania osób pełno- i niepełnosprawnych, nie tylko w systemie edukacji, ale we wszystkich dziedzinach życia społecznego.

Celem pracy było rozpoznanie i opisanie przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz uwarunkowań nastawienia nauczycieli tych szkół do edukacji inkluzyjnej. Cel ten – w przekonaniu autorki - został osiągnięty, a jego efekty mogą stanowić uzupełnienie wiedzy z tego zakresu. W niniejszej dysertacji dzięki połączeniu metod ilościowych i jakościowych możliwe było głębsze i wieloaspektowe ukazanie przygotowania i funkcjonowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Badania ilościowe dostarczyły danych statystycznych, mogących służyć porównywaniu sytuacji edukacyjnej ucznia niepełnosprawnego w środowisku szkoły wiejskiej w powiecie bydgoskim z innymi środowiskami wiejskimi w Polsce. Ponadto uzyskane wyniki ilościowe wykazały, że istotnym elementem powodzenia wszystkich działań edukacyjnych jest odpowiednie, dopasowane do potrzeb poszczególnych grup wsparcie społeczne oraz wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej warunkująca pozytywne nastawienie do tego typu edukacji. Badania jakościowe, będące egzemplifikacją badań ilościowych ukazały natomiast pogłębiony obraz rzeczywistości edukacyjnej zarówno uczniów, jak i nauczycieli ze środowiska wiejskiego. Obraz ten jest niejednorodny. Z jednej strony, ukazane zostały problemy, z którymi borykają się szkoły wiejskie, z drugiej zaś pokazano, że nawet w trudnych warunkach edukacja uczniów niepełnosprawnych może stanowić źródło inspiracji dla dyrektorów i nauczycieli oraz być przykładem wykorzystywania potencjału tkwiącego w

kapitale ludzkim do budowania kapitału społecznego. Różnorodność wynikająca ze wspólnego funkcjonowania wszystkich dzieci nie powinna stanowić problemu, ale być traktowana jako wyzwanie pedagogiczne. W edukacji ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego ważne jest zapewnienie mu warunków skutecznego włączenia w środowisko rówieśnicze oraz życie środowiska lokalnego. Ponieważ włączanie nie jest stanem, ale złożonym procesem społecznym, psychologicznym i pedagogicznym, wymaga aktywnego udziału zarówno ucznia z niepełnosprawnością, jak i jego sprawnych rówieśników, placówki edukacyjnej oraz domu rodzinnego i środowiska lokalnego²¹. Toteż w pracy zwrócono również uwagę na ważną rolę środowiska lokalnego, bez współpracy którego niemożliwe byłoby budowanie i wdrażanie inkluzyjnego modelu nauczania. Analiza wyników badań i wnioski z nich płynące dają możliwość postawienia nowych pytań badawczych, a co za tym idzie stanowią pole do dalszych eksploracji naukowych w obrębie problematyki kształcenia uczniów niepełnosprawnych w systemie szkolnictwa masowego.

Podjmując zagadnienia zaprezentowane w niniejszej dysertacji pragnęłam zwrócić uwagę na jeden z modeli kształcenia uczniów niepełnosprawnych – nauczanie inkluzyjne. Należy jednak pamiętać, że inkluzja stanowi jeden z możliwych wyborów. Jest prawem, a nie nakazem czy obowiązującą normą w edukacji. Wyborem, którego de facto w myśl obowiązujących przepisów prawa dokonują rodzice²² i pomimo wielu zalet nie jest systemem dobrym dla wszystkich dzieci z niepełnosprawnością, szczególnie tych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, na co zwracają uwagę liczni autorzy, m.in. przywoływani już wielokrotnie: Iwona Chrzanowska, Zenon Gajdzica, Czesław Kossakowski. Jednak bez względu na formę kształcenia, lokalizację szkoły czy uwarunkowania ekonomiczne „każdy uczeń potrzebuje tego samego, tj.: wszechstronnie wykształconego, kompetentnego nauczyciela, specjalistów współpracujących z nim i z uczniem, wyposażonej w nowoczesne pomoce dydaktyczne szkoły, naukowców, którzy przez swoje działania będą pracowali nad coraz lepszymi rozwiązaniami w edukacji”²³.

21 B. Marcinkowska, *Kształcenie specjalne w szkole ogólnodostępnej*, [w:] D. Grajewska (red.), *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*, Biblioteka Przyjaciół Integracji, Warszawa 2008.

22 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz. U. nr 228, poz.1490.

23 I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009, s. 303.

Bibliografia

- Ainscow M., Miles S., *Making Education for All inclusive: where next? „Prospects”* 2008, nr 1.
- Al-Khamisy D., *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Balcerek M., *Prawa dziecka*, Wyd. PWN, Warszawa 1986.
- Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, Wyd. Sic!, Warszawa 2008.
- Bartkowski J., *Tradycja i polityka. Wpływ tradycji kulturowych polskich regionów na współczesne zachowania społeczne i polityczne*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Baylis P., *Edukacja włączająca*, [w:] J. Bogucka, D. Żyro, T. Wejner (red.), *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2002.
- Bełza M., *System edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Biblioteczka Reformy, *O kształceniu integracyjnym i specjalnym*, MEN, Warszawa 2001.
- Bogdanowicz M., *Specjalne potrzeby edukacyjne a specyficzne trudności w uczeniu się*, „Psychologia Wychowawcza” nr 1, WSiP, Warszawa 1996.
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1979.
- Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Brzezińska A., *W obronie indywidualizacji w wychowaniu*, „Życie Szkoły” 1990, nr 4.
- Bukraba-Rylska I., *Socjologia wsi polskiej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Chodkowska M., Kazanowski Z., *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Wyd. UMCS, Lublin 2007.
- Chodkowska M., *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*,

Wyd. UMCS, Lublin 1997.

- Chodkowska M., *Problemy wczesnej integracji dzieci niepełnosprawnych: potrzeby i możliwości*, [w:] M. Chodkowska (red.), *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, Wyd. UMCS, Lublin 1998.
- Chodkowska M., *Socjopedagogika specjalna - założenia i kierunki badań*, [w:] M. Chodkowska (red.), *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, Wyd. UMCS, Lublin 1999.
- Chrzanowska I., *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Wyd. Impuls, Kraków 2010.
- Chrzanowska I., *Zaniedbane obszary edukacji-pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009.
- Cichosz M., *Środowisko i środowisko wychowawcze w refleksji pedagogicznej-rozwoj i przemiany*, [w:] M. Cichosz, R. Leppert (red.), *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*, Wyd. KPSW, Bydgoszcz 2011.
- Coleman J., *Foundations of social theory*, Cambridge-London: The Belknap Press 1990.
- Coleman J., *Social Capital and the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology” 1988, nr 94.
- Creswell J. W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Cylkowska M. – Nowak, *Główne tendencje w zakresie struktur i funkcjonowania systemów edukacyjnych na świecie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, t.2*, Wyd. PWN, Warszawa 2011.
- Czarnowski S., *Podłoże ruchu chłopskiego*, „Dzieła” t. 2., Warszawa 1956.
- Ćwirynkało K., Żyta A., *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami raport z badań*, „Szkoła Specjalna” 2015. nr 4.
- Dane GUS za rok 2004, *Warunki życia ludności w 2004 r.* Warszawa 2006.
- Dane SIO rok szkolny 2015/2016 stan na dzień 30 września 2015r. www.cie.men.gov.pl/index.php/dane_statystyczne/139.html. (dostęp kwiecień 2016).
- Dejnarowicz W., *Organizacja pracy uczniów w procesie edukacyjnym w szkole*, [w:] J. Tudrej (red.), *Organizacja i zarządzanie w oświacie*, WSP, Częstochowa 1996.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb

- edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, UNESCO, Salamanka, Hiszpania, 7-10 czerwca 1994.
http://www.rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf (dostęp luty 2009).
- Denzin N. K., Lincoln Y. S., *Wprowadzenie do dziedziny i praktyka badań jakościowych*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Dolata R., *Szkola – segregacje – nierówności*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Domalewski J., *Typologia gmin wiejskich pod kątem widzenia sytuacji oświatowej*, [w:] A. Rosner (red.), *Wiejskie obszary kumulacji barier rozwojowych*, IRWiR PAN, Warszawa 2002.
- Domalewski J., *Zróżnicowanie oświaty na terenach wiejskich*, [w:] D. Waloszek, K. Wąż (red.), *Nadzieja na zmianę Szanse młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2002.
- Domalewski J., *Reforma edukacji – szkoła wiejska – środowisko lokalne. Wzajemne uwarunkowania i zależności*, [w:] K. Szafraniec (red.), *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi. Ludzie-społeczność lokalna-edukacja*, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Warszawa 2006.
- Domalewski J., „Wczoraj” i „dziś” - nierówności środowiskowe w dostępie do wykształcenia, [w:] A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskólska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak (red.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla*, Wyd. Impuls, Kraków 2011.
- Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T4., GWP, Gdańsk 2008.
- Dykcik W., *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań 2009.
- Dykcik W., *Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wyd..

- UAM, Poznań 2009.
- Edukacja dla wszystkich, w www.unesco.pl/edukacja-dla-wszystkich (dostęp maj 2015).
- Firkowska-Mankiewicz A., *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*, APS, Warszawa 2012, <https://www.ore.edu.pl/uczen-ze-specjalnymi-potrzebami.../4353-edukacja-wlaczajaca> (dostęp kwiecień 2015).
- Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G., *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, [w:] D. D. Smith, *Pedagogika specjalna*, t. 2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Flis R., *Praca w klasie integracyjnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2005.
- Florek A., *Warsztaty „Rodzice i nauczyciele – płaszczyzny współpracy dla rodziców oraz nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych”*, [w:] M. Mendel (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 2000.
- Frenkel I., *Ludność, zatrudnienie i bezrobocie na wsi. Dekada przemian*, IRWiR PAN, Warszawa 2003.
- Gajdzica A., *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik, *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Wyd. Impuls, Kraków 2008.
- Gajdzica Z., *Uczniowie i studenci z obszaru pogranicza wobec sytuacji osób niepełnosprawnych w środowisku lokalnym – nastawienia i opinie*, Wyd. Stowarzyszenie Wsparcia Społecznego „Feniks”, Cieszyn 2013.
- Gajdzica Z., *Dziecko z lekkim upośledzeniem umysłowym w roli ucznia*, [w:] J. Wyczesany, Z. Gajdzica, *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2006.
- Gajdzica Z., *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczące się reformy kształcenia specjalnego*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2011.
- Gajdzica Z., *Organizacja kształcenia integracyjnego w Polsce na tle wybranych rozwiązań europejskich*, [w:] Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Wyd. Impuls, Kraków 2008.
- Gajdzica Z., *Sytuacje trudne w opiniach nauczycieli klas integracyjnych*, Wyd. Impuls,

Kraków 2011.

- Gajdzica Z., *W trosce o wielostronny rozwój ucznia. Kilka uwag o wyborze szkoły i formach realizacji obowiązku szkolnego dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008.
- Gajewska G., *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży*, Wyd. Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2002.
- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi-różnice nie mogą dzielić*, Założenia projektu Rozporządzenia MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Warszawa październik 2010.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra 1993.
- Gorlach K., *Socjologia obszarów wiejskich. Problemy i perspektywy*, Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa 2004.
- Gorzela G., *Polska lokalna 2007-synteza*, [w:] G. Gorzela (red.), *Polska lokalna 2007*, Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa 2008.
- Gronowska B., Jasudowicz T., Mik C., *O prawach dziecka*, Wyd. Dom Organizatora, Toruń 1994.
- Gruba E., *Wczesna dorosłość*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Hammersley M., Atkinson A., *Metody badań terenowych*, Wyd. ZYSK i S-ka, Poznań 2000.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1977.
- Hulek A., (red.), *Świat ludziom niepełnosprawnym*, Polskie Tow. Walki z Kalectwem, Warszawa 1992.
- Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik,*

MEN, Warszawa 2010.

- Jastrząb J., *Diagnoza nauczycielska w kompensacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, „Dysleksja. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2012, nr 1.
- Jemielniak D. red., *Badania jakościowe, metody i narzędzia*, Wyd. Naukowe PWN, t. 2, Warszawa 2012.
- Juszczyk S., *Badania jakościowe w naukach społecznych szkice metodologiczne*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Kahn R., Antonucci T., *Convoys over life cycle: Attachment, roles and support*, [w:] Batles P., Brim O., *Life span development and behaviours*.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Państw. Wyd. Naukowe, Warszawa 1974.
- Kamiński A., *Środowisko wychowawcze -kłopoty definicyjne*, [w:] A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Państw. Wyd. Naukowe, Warszawa 1978.
- Kargulowa A., *Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka-środowisko)*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka: stan i perspektywy*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- Karwowska M., *Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego umysłowo*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2007.
- Karwowska M., *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo (w kontekście społecznych zmian)*, Wyd. Impuls, Kraków 2003.
- Kawczyńska-Butrym Z., *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Wyd. Naukowe „Śląsk”, Katowice 1998.
- Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wyd. Akapit, Toruń 2004.
- Kawula S., *Czynniki i sieć wsparcia społecznego w życiu człowieka*, [w:] S. Kawula, *Pedagogika społeczna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Kawula S., *Spirala życzliwości: od wsparcia do samorozwoju*, [w:] E. Kantowicz, *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, Wyd. WSP, Olsztyn 1997.
- Kirenko J., *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wyd. UMCS, Lublin 2007.
- Kirenko J., *Oblicza niepełnosprawności*, Wyd. Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej w Lublinie, Lublin 2006.

- Kirenko J., *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, [w] Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Wyd. UCMS, Lublin 2001.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997r. Dz. U. nr 78, poz. 483 ze zm.
- Konwencja o Prawach Dziecka, <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka> (dostęp maj 2015).
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych, _
http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnosprawnych.pdf
(dostęp styczeń 2015).
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wydawnictwo Powszechne, Warszawa 1985.
- Kosakowski C., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wyd. Akapit, Toruń 2003.
- Kostrzewska J., *Uwarunkowania postaw nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Kowalik S., *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice 1999.
- Kowalik S., *Rehabilitacja upośledzonych umysłowo*, Wyd. PWN, Warszawa 1984.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Wyd. PWN, Warszawa 1979.
- Kozakiewicz M., *Nowoczesność nauczycieli polskich*, Warszawa 1974.
- Kozińska-Bałdyga A., *Nowe organy prowadzące wiejskie szkoły*, [w:] E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorządowców*, ORE, Warszawa 2015.
- Kozińska-Bałdyga A., *Sytuacja oświaty na terenach wiejskich*, [w:] E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorządowców*, ORE, Warszawa 2015.
- Kożuch B. (red.), *Kształtowanie kapitału ludzkiego firmy*, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2000.
- Krause A., *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*, Wyd. Impuls, Kraków 2000.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2011.
- Kulesza E., Marcinkowska B., *Definicje, skala i dynamika zjawiska niepełnej sprawności*,

- [w:] D. M. Piekut-Brodzka, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*, Wyd. APS, Warszawa 2004.
- Kupisiewicz Cz. Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kupisiewicz Cz., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kurczewska J., *Robocze ideologie lokalności. Stare i nowe schematy*, [w:] J. Kurczewska (red.), *Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*, IFiS PAN, Warszawa 2004.
- Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Wyd. PWN, Warszawa 1988.
- Kwiatkowski S.M., *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*, [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, IBE, Warszawa 2005.
- Kwiatkowski S.M., Sepkowska Z. (red.), *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, Warszawa-Radom 2000.
- Kwiecińska-Zdrenka M., *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości?*, Wyd. UMK, Toruń 2004.
- Kwieciński Z., *Odpad szkolny na wsi*, Wyd. Edytor, Toruń 2002.
- Kwieciński Z., *Problemy i kierunki zmian oświaty na/dla wsi, Zarys programu nad problematyką młodzieży wiejskiej*, [w:] K. Rubacha (red.), *Wokół szkoły i edukacji.. Syntezy i refleksje*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady - próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wyd. Edytor, Poznań-Olsztyn 2000.
- Kwieciński Z., *Wyrównywanie szans edukacyjnych. Główne strategie*, „Problemy Opiekuńczo- Wychowawcze” 2003, nr 1.
- Lechta V., *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice* [w:], J. Wyczęsany, *Krakowska pedagogika specjalna*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego Kraków, Kraków 2010.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E., *Wzmacnianie sił społecznych środowiska lokalnego* [w:], A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Pedagogica societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1985.
- Lewin A., *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, Wyd. PWN, Warszawa 1983.
- Lipkowski O., *Pedagogika Specjalna zarys*, PWN, Warszawa 1981.

- Łaniecki S., Szmelter-Woźniak T., *Dzieje Samsieczna: historia wsi, kościoła, szkoły i mieszkańców*, Firma Usługowo-Wydawnicza „Daniel”, Samsieczno 2006.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wyd. Impuls, Kraków 2011.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Wyd. Impuls, Kraków 2010.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wyd. Impuls, Kraków 2007.
- Łuczewski M., Bednarz – Łuczewska P., *Analiza dokumentów zastanych*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Wyd. PWN, Warszawa 2012.
- Łukowski W., *Spółeczne tworzenie ojczyzn. Studium tożsamości mieszkańców Mazur*, Wyd. Scholar, Warszawa 2002.
- Maciarz A., *Dziecko niepełnosprawne, podręczny słownik terminów*, Verbum, Zielona Góra 1993.
- Maciarz A., *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Maciarz A., *Trudne dzieciństwo i rodzicielstwo*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2009.
- Maciarz A., *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, WSiP, Warszawa 1992.
- Majewski T., *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*, „Szkoła Specjalna” 1999, nr 3.
- Majewski T., *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, CNBSJ, Warszawa 1995.
- Marcinkowska B., *Kształcenie specjalne w szkole ogólnodostępnej*, [w:] D. Grajewska (red.), *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*, Biblioteka Przyjaciół Integracji, Warszawa 2008.
- Marek-Ruka M., *Przemiany teorii i praktyki w edukacji osób niepełnosprawnych*, „Niepełnosprawność” 2010, nr 3.
- Marszałek L., *Systemy wsparcia społecznego w procesie rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, „Seminare” 2009, t. 26.
- Marynowicz-Hetka E., *Środowisko życia i jego przetwarzanie w toku pracy społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Marzec-Holka K., *Kapitał społeczny jako predyktor konstruowania rzeczywistości w środowisku lokalnym*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), przy współp. H. Guzy-Steinke, *Kapitał społeczny a nierówności-kumulacja i redystrybucja*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2009.

- Marzec-Holka K., Rutkowska A. (red.), *Małe szkoły w województwie kujawsko-pomorskim Studium pedagogiczno-socjologiczne*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz 2012.
- Maszkę A. W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Mikiewicz P., *Kapitał społeczny i edukacja*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Miko-Giedyk J., *Zróżnicowanie funkcjonowania szkół wiejskich a udział nauczycieli w wyrównywaniu szans edukacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2015.
- Morgan S.L., *Social capital, capital goods, and the production of learning*, „Journal of Socio-Economics”, 29.
- Mucha K., *Lokalne koalicje na rzecz ucznia z niepełnosprawnością*, [w:] A. Grabowska i inni (red.), *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej- wyzwania dla JST*, ORE, Warszawa 2015.
- Murawska B., Dolata R., *Wsparcie rozwoju zawodowego w świetle wyników badań ankietowych i wywiadów*, [w:] B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego nauczycieli a potrzeba nauczycieli w tym zakresie*, Wyd. ISP, Warszawa 2005.
- Muszyński H., *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1972.
- Narodowy Plan Działań na Rzecz Dzieci 2004-2012 „Polska dla Dzieci”, www.menis.gov.pl/oswiata/istotne/npd.php (dostęp maj 2015).
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Wyd. PWN, Warszawa 1970.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wyd. PWN, Warszawa 1985.
- Nowak S., *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Wyd. PWN, Warszawa 1973.
- Obuchowska I., *Refleksje na temat integracji we współczesnej edukacji*, [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie dzieci z genetycznie uwarunkowanymi wadami rozwoju i ich rodzin*, PTP, Poznań 2006.
- Obuchowska I. (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydanie czwarte uzupełnione i poprawione, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa,

- 1995.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC Toruń, 1997.
- Olechowska A., *Edukacja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, APS, Warszawa 2001.
- Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Olejniak M., *Średnia dorosłość. Wiek średni*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Ossowski R., *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999.
- Ostrowska A., Sikorska J., *Różnice między sytuacją życiową niepełnosprawnych na wsi i w mieście*, [w:] W. Piątkowski, A. Ostrowska (red.), *Niepełnosprawni na wsi*, Wyd. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1994.
- Palak Z., *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności a wieloaspektowość wsparcia*, [w:] Palak Z., Bartkowicz Z. (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Wyd. UMCS, Lublin, 2004.
- Palka S., *Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego*, „Przegląd pedagogiczny” nr 1, 2011.
- J. Pańczyk, W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, Zakład Pedagogiki Specjalnej, Poznań 1999.
- Pańtak G., Winiarski M., *Szkoła środowiskowa na wsi*, WSiP, Warszawa 1982.
- Parys K., *Gotowość młodzieży gimnazjalnej do integracji pozaszkolnej z niepełnosprawnymi rówieśnikami*, [w:] J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Pęczkowski R., prezentacja Mała szkoła- i co dalej, przedstawiona na konferencji kończącej projekt „Z małej Szkoły w Wielki Świat”, X 2013, <http://malaszkoła.pl/485-o-jakosc-edukacji-konferencja-w-warszawie> (dostęp styczeń 2015).
- Piåtkowski W., Ostrowska A. (red.), *Niepełnosprawni na wsi*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1994.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Pilch T., *Edukacja a społeczne procesy marginalizacji*, [w:] E. Trempała, M. Cichosz (red.),

- Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Wszechnica Mazurska, Olecko.
- Pilch T., *Równość szans edukacyjnych w kontekście warunków społecznych i regulacji reformy oświaty*, [w:] D. Waloszek, K. Wąż (red.), *Nadzieja na zmianę Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2002.
- Pilch T., *Szkoła i nauczyciel w procesie przemian środowiska wiejskiego*, Wyd. PWN, Warszawa 1977.
- Pilch T., *Środowisko lokalne – struktura, funkcje przemiany*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku t. V*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Pilecka, W. *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się* [w:], W. Dykcik , *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań 2001.
- Podedworna H., *Przemiany zbiorowości wiejskich*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, Warszawa 2006.
- Podgórska-Jachnik D., *Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.
- Pommersbach J., *Wsparcie społeczne a choroba*, „Przegląd Psychologiczny” nr 2, 1988.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, [http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna Deklaracja Praw Czlowieka.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf) (dostęp maj 2015).
- Powiat bydgoski oficjalny portal, <http://powiat.bydgoski.pl/contents/75> (dostęp kwiecień 2016).
- Powiat bydgoski oficjalny portal -gminy powiatu: <http://powiat.bydgoski.pl/contents/content/103/34> (dostęp kwiecień 2016).
- Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2010.
- Program ochrony środowiska dla powiatu bydgoskiego na lata 2012-2016 z perspektywą na lata 2016-2019, powiat.bydgoski.bip.net.pl/10671_12014_pos_powiat_byd. (dostęp kwiecień 2016).
- Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007-2013*,

Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.

Przećławska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna- dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo- Wychowawcze” 1994, nr 8.

Przećławska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, [w:] A. Przećławska (red.), *Pedagogika społeczna. kręgi poszukiwań*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.

Reforma Systemu Kształcenia Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi, MEN, Warszawa, 1998.

Rezolucja Rady z dnia 5 maja 2003 roku w sprawie równych szans dla uczniów i studentów niepełnosprawnych w edukacji i szkoleniach, http://www.spoleczenstwoobywatelskie.gov.pl/sites/default/files/17_0.pdf (dostęp marzec 2015).

Rozporządzenie MEN z dnia 26 października 2012 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli Dz. U. z 2014, poz. 1041.

Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych Dz. U. z 2007 nr 83, poz. 562.

Rozporządzenie MEN z dnia 18 września 2008r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych Dz. U. z 2008 nr 173, poz. 1072.

Rozporządzenie MEN z dnia 9 września 2014 r. w sprawie indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży Dz. U. 2014, poz. 1157.

Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych Dz. U. 2012, poz. 204.

Rozporządzenie MEN z dnia 10 sierpnia 2001 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów Dz. U. nr 92, poz. 1020 z późn. zm.

Rozporządzenie MEN z dnia 17 kwietnia 2012 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenie szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu szkolenia

nauczycieli Dz. U. 2012, poz. 426.

Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym publicznych poradni specjalistycznych Dz. U. nr 228 poz. 1488.

Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych \oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych Dz. U. nr 228 poz.1490.

Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół Dz. U. z dnia 19 czerwca 2001r.

Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym Dz. U. z 2015, poz. 1113).

Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Dz. U. z 2012, poz. 997.

Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach Dz. U. z 2013, poz. 532.

Rozporządzenie MEN z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz. U. z 2013, poz. 199.

Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012.

Sajkiewicz A., *Strategie zmian w zasobach ludzkich*, [w:] A. Sajkiewicz (red.), *Zasoby ludzkie w firmie*, Warszawa 2000.

Sarason I. G., Levine H. M., Basham R.B. i in., *Assessingsocial support: The Social Support Questionarie*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, nr 44.

Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, przekł. R. Andruszko, Wyd. UJ, Kraków 2010.

- Serafin T., *Implementacja prawa oświatowego w teorii i praktyce kształcenia uczniów z niepełnoprównościami*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2013.
- Sęk H., Cieślak R. (red.), *Wsparcie społeczne - sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Sęk H., *Społeczna psychologia kliniczna*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, WSiP, Warszawa 1984.
- Słojewski R., *Obszary wiejskie w planowaniu przestrzennym zagadnienia metodyczne i instruktażowe*, Zakład Poligraficzny Politechniki Szczecińskiej „ZAPOL”, Szczecin 1987.
- Smarzyński H., *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, Wyd. PWN Warszawa - Kraków 1987.
- Smith D.D., *Pedagogika specjalna t. 1*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Smykowska D., *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym-działania stosowane i postulowane*, Wyd. Impuls, Kraków 2008.
- Sowa J., *Pedagogika specjalna w zarysie*, FOSZE, Rzeszów 1999.
- Sparks R. W., *Istota poczucia własnej wartości. Proste i skuteczne koncepcje kształtujące i wzmacniające poczucie własnej wartości u dorosłych i dzieci*, Ravi, Łódź 1994.
- Speck O., *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.
- Speck O., *Niepełnosprawni w społeczeństwie*, GWP, Gdańsk 2005.
- Sprawozdanie rocznego z wykonania budżetów gmin za 2013 r. - Ministerstwo Finansów http://www.mf.gov.pl/ministerstwo-finasow/dzialalnosc/finanse_publiczne/budzet-panstwa-roczne/-/asset_publisher/R79o (dostęp maj 2015).
- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia ONZ , 20 grudnia 1993. Rezolucja 48/96, przekł. Na zlecenie Pełnomocnika ds. Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1994.
- Stras-Romanowska M., *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013, http://www.fio.towarzystwoamicus.pl/do_pobrania/biblioteka/strategia/19strategia_rozwoju_educacji_na_lata_2007_2013.pdf (dostęp maj 2015).

- Sytuacja gospodarstw domowych w 2010 r. w świetle badania budżetów gospodarstw domowych*, GUS, Warszawa 2011.
- Szczepański J., *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania Szkoła*, Wyd. PWN, Warszawa 1995.
- Szczęsna A., *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2012.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wyd. Śląsk, Katowice 2010.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A., współ., *Wokół edukacji włączającej*, Wyd. APS, Warszawa 2010.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Szymański M., *Społeczne bariery edukacji młodzieży wiejskiej*, [w:] D. Waloszek, K. Wąż (red.), *Nadzieja na zmianę Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2002.
- Szymański M., *System szkolny*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacyjna, Warszawa 1993.
- Śliwerski B., *Edukacja polska w kleszczach centralizmu i ignorancji polityków*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, M. J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Tarkowska E., *Ubóstwo dzieci w Polsce*, [w:] R. Szafrenberg (red.), *Polski Raport Social Watch 2010 Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce*. Raport krajowy Polskiej Koalicji Social Watch i Polskiego Komitetu European Anti-Powerty Network, Wyd. Kampania Przeciw Homofobii, Wyd. I, Warszawa 2011, s. 59
https://www.kph.org.pl/publikacje/raport_sw_2010.pdf (dostęp listopad 2015).
- Theiss W., *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1996, nr 10.
- Thompson J., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Wyd. PWN, Warszawa 2013.

- Turowski J., *Małe struktury społeczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1993.
- Turowski J., *Socjologia wsi i rolnictwa*, Wyd. KUL, Lublin 1992.
- Twardowski A., *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009.
- Typologia miast, www.eduteka.pl/doc./typologia-miast (dostęp maj 2015).
- Uchwała Sejmu RP z dnia 1 sierpnia 1997 roku, Karta praw osób niepełnosprawnych, M.P. z dnia 13.08.1997 r., nr 50, poz. 475.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J., *Badania jakościowe-uwagi wprowadzające*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
- Uryga D., „*Mała szkoła*” w środowisku wiejskim, Wyd. APS, Warszawa 2013.
- Urząd Statystyczny w Bydgoszczy dane za rok 2014
http://bydgoszcz.stat.gov.pl/dane_o_wojewodztwie/powiaty-2016 (dostęp kwiecień 2016).
- Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 roku, tekst jednolity Dz. U. 1998, nr 64, poz. 414.
- Ustawa z dnia 26 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych Dz. U. 1997 r. nr 123 poz., 776, późn. zm.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. 2004 nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
- Wapiennik E., Piotrowicz R., *Niepełnosprawny – pełnoprawny obywatel Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002.
- Wczesna, wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie.
Program rządowy – pilotaż 2005-2007, https://www.nfz-rzeszow.pl/files/dokumenty/63_2005_zal.pdf (dostęp luty 2015).
- Winclawski W., *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, PWN, Warszawa 1976.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkoły czy gotowość dziecka?*, „Wychowanie w przedszkolu”

2000, nr 1.

- Winiarski M., *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, IBE, Warszawa 2000.
- Winiarski M., *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika Społeczna dokonania – aktualność - perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Winiarski M., *Pedagogika społeczna humanistycznie zorientowana*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna dokonani – aktualność-prespektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Winiarski M., *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, *Pedagogika społeczna* 2015, nr 3.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Wyczęsany J., *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] J. Wyczęsany, A. Mikrut (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Wyczęsany J., *Niepełnosprawność człowieka a uwarunkowania postaw społecznych*, [w] J. Wyczęsany, Z. Gajdzica, *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2008.
- Wyczęsany J., *Niepełnosprawność jako problem społeczny*, „Konspekt” 2006, nr 2-3.
- Wyczęsany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Wyd. Impuls, Kraków 2009.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansa dla wszystkich uczniów*, „Meritum” 2011, nr 1.
- Zamkowska A., *Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2011.
- Zamkowska A., *Formy wsparcia ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Społeczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Wyd. Impuls, Kraków 2009.
- Zaremba L. *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, ORE, Warszawa 2014.

- Zawiślak A., *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2010.
- Ziółkowski J., *Socjologia miasta*, Wyd. PWN, Warszawa 1964.
- Żechowska B., *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1985.
- Żółkowska T., *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Impuls, Kraków 2009.
- Żółkowska T., *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*, Wyd. Oficyna In Plus, Szczecin 2004.
- Żytko M., *Praca w klasach łączonych – wyzwanie psychologiczne i pedagogiczne*, 2014, <http://www.ore.edu.pl/component/phocadownload/category/162-zarzdzanie-powiat?download=2823:praca-w-klasach-lonczonych-wyzwanie-psychologiczne-i-pedagogiczne>, (dostęp lipiec 2015).

Wykaz tabel

Tabela 1. Charakterystyka porównawcza medycznego i społecznego modelu niepełnosprawności.....	26
Tabela 2. Różnice między podejściem segregacyjnym, integracyjnym i włączającym.....	83
Tabela 3. Warunki społeczno – ekonomiczne oraz wychowawcze głównych typów środowisk.....	117
Tabela 4. Problemy, hipotezy, zmienne i wskaźniki.....	168
Tabela 5. Metody, techniki i narzędzia badań.....	172
Tabela 6. Ogólnodostępne szkoły wiejskie z powiatu bydgoskiego - grupa badana.....	177
Tabela 7. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych woj. kujawsko-pomorskiego w roku szkolnym 2015/2016.....	182
Tabela 8. Dochody i wydatki z budżetów gmin na oświatę.....	184
Tabela 9. Wsparcie otrzymywane a oczekiwane przez nauczycieli.....	201
Tabela 10. Kwalifikacje zawodowe a nastawienie do edukacji inkluzyjnej.....	221
Tabela 11. Kwalifikacje zawodowe a kształcenie dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, wybór: <i>szkoła specjalna</i>	223
Tabela 12. Kwalifikacje zawodowe a kształcenie dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, wybór: <i>szkoła integracyjna</i>	223
Tabela 13. Kwalifikacje zawodowe a kształcenie dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, wybór: <i>klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej</i>	224
Tabela 14. Kwalifikacje zawodowe a kształcenie dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, wybór: <i>szkoła ogólnodostępna</i>	224
Tabela 15. Częstość kontaktów z niepełnosprawnością a wybór szkoły specjalnej jako systemu kształcenia najlepszego dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.....	230
Tabela 16. Częstość kontaktów z niepełnosprawnością a wybór szkoły integracyjnej	

jako systemu kształcenia najlepszego dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.....	230
--	-----

Tabela 17. Częstość kontaktów z niepełnosprawnością a wybór klasy integracyjnej w szkole ogólnodostępnej jako systemu kształcenia najlepszego dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.....	231
--	-----

Tabela 18. Częstość kontaktów z niepełnosprawnością a wybór szkoły ogólnodostępnej jako systemu kształcenia najlepszego dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.....	231
--	-----

Tabela 19. Staż pracy a nastawienie do edukacji inkluzyjnej.....	234
---	-----

Tabela 20. Staż pracy a nastawienie do edukacji inkluzyjnej: dane zagregowane.....	235
---	-----

Tabela 21. Stopień awansu zawodowego a nastawienie do edukacji inkluzyjnej.....	238
--	-----

Tabela 22. Stopień awansu zawodowego a nastawienie do edukacji inkluzyjnej: dane zagregowane.....	239
--	-----

Tabela 23. Miejsce zamieszkania a nastawienie do edukacji inkluzyjnej.....	240
---	-----

Wykaz wykresów

Wykres 1. Dostosowanie przestrzeni szkoły do potrzeb uczniów niepełnosprawnych w opiniach nauczycieli (N=145).....	186
---	-----

Wykres 2. Dostosowanie przestrzeni szkoły do potrzeb uczniów niepełnosprawnych w opiniach dyrektorów (N=29).....	186
---	-----

Wykres 3. Wyposażenie szkoły w elementy infrastruktury dostosowane do osób niepełnosprawnych.....	187
--	-----

Wykres 4. Kwalifikacje zawodowe nauczycieli.....	191
---	-----

Wykres 5. Kwalifikacje nauczycieli z zakresie pedagogiki specjalnej.....	192
---	-----

Wykres 6. Poziom wiedzy z pedagogiki specjalnej w opiniach nauczycieli.....	193
--	-----

Wykres 7. Źródła wsparcia nauczycieli.....	196
---	-----

Wykres 8. Wsparcie oczekiwane przez nauczycieli.....	198
---	-----

Wykres 9. Wsparcie otrzymywane przez nauczycieli.....	199
--	-----

Wykres 10. Zadowolenie z otrzymywanego wsparcia.....	200
---	-----

Wykres 11. Wsparcie nauczycieli ze strony rodziców dziecka.....	202
--	-----

Wykres 12. Formy wsparcia udzielanego przez rodziców dziecka orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.....	203
Wykres 13. Formy wsparcia udzielanego przez rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego wskazane przez nauczycieli.....	206
Wykres 14. Formy pomocy/wsparcia oferowane rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego wskazane przez dyrektorów.....	207
Wykres 15. Organizacja spotkań i konsultacji ze specjalistami dla rodziców dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.....	208
Wykres 16. Formy wsparcia ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole.....	210
Wykres 17. Specjaliści zatrudnieni w szkole.....	211
Wykres 18. Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.....	213
Wykres 19. Nastawienie do edukacji inkluzyjnej.....	216
Wykres 20. Chęć podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.....	218
Wykres 21. System najlepszy dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w opiniach nauczycieli.....	219
Wykres 22. Kwalifikacje zawodowe z pedagogiki specjalnej a chęć podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.....	222
Wykres 23. Częstość bezpośrednich kontaktów nauczycieli z niepełno sprawnością.....	226
Wykres 24. Miejsce bezpośrednich kontaktów z osobami niepełnosprawnymi.....	227
Wykres 25. Nastawienie do edukacji inkluzyjnej a częstość bezpośrednich kontaktów z niepełnosprawnością.....	228
Wykres 26. Wybór szkoły ogólnodostępnej jako najlepszej formy kształcenia dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego a częstość kontaktów z niepełnosprawnością.....	229
Wykres 27. Staż pracy nauczycieli.....	234
Wykres 28. Stopień awansu zawodowego nauczycieli.....	237

Wykaz schematów

Schemat 1. Sekwencja przyczynowo-skutkowa pojęć związanych z naruszeniem zdrowia według ICIDH z 1980 roku.....	15
Schemat 2. Główne założenia biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności.....	28
Schemat 3. Interdyscyplinarny model niepełnosprawności wg O. Specka.....	30
Schemat 4. Podział uczniów ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne.....	39
Schemat 5. System kształcenia specjalnego.....	68
Schemat 6. Spirala życzliwości.....	94
Schemat 7. Model funkcjonowania wsparcia społecznego w sytuacji stresu.....	100
Schemat 8. Mapa sieci powiązań instytucjonalnych warunkujących prawidłowe zabezpieczenie potrzeb ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole.....	150
Schemat 9. Kontakty z osobami niepełnosprawnymi a nastawienie do edukacji inkluzyjnej.....	232
Schemat 10. Systemy wspomagające pracę szkoły wiejskiej.....	282

Aneks nr 1

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie
Instytut Nauk o Edukacji
Zakład Pedagogiki Specjalnej
ul. Bielska 62 43 - 400 Cieszyn
fax. (+48) - 33 - 854 - 61 - 12
tel. (+48) - 033 - 854 - 61 - 12



Kwestionariusz Ankiety

Skierowany do nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich

Ankieta jest anonimowa i służy do zbadania przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z dzieckiem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Informacje zebrane za pomocą ankiety zostaną wykorzystane wyłącznie do analiz i opracowań o charakterze naukowym. Proszę o udzielanie szczerych i wyczerpujących odpowiedzi na wszystkie pytania.

Dziękuję

- 1. Ilu uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego uczęszcza do Pana/i klasy?**

Proszę podać liczbę

- 2. Z jakich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej korzystają uczniowie z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w Pana/Pani szkole?**

- ☐ zajęcia rewalidacyjne
- ☐ zajęcia dydaktyczno - wyrównawcze
- ☐ zajęcia korekcyjno-kompensacyjne
- ☐ zajęcia logopedyczne
- ☐ gimnastyka korekcyjna
- ☐ zajęcia socjoterapeutyczne
- ☐ inne jakie?

3. **Jakie pomoce dydaktyczne stosuje Pan/Pani w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych?**
- ☐ dostosowane do potrzeb dziecka ☐ takie same dla wszystkich
4. **Jaki program nauczania wykorzystuje Pan/Pani w pracy z dzieckiem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?**
- ☐ program wspólny dla wszystkich uczniów
☐ indywidualny program edukacyjno - terapeutyczny
5. **Czy wykorzystywany przez Pana/ Panią program nauczania uwzględnia zalecenia Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej?**
- ☐ tak
☐ raczej tak
☐ raczej nie
☐ nie
6. **Czy przestrzeń szkoły jest dostosowana do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?**
- ☐ tak ☐ raczej tak ☐ raczej nie ☐ nie
7. **Czy rodzice dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego są zapraszani do współpracy przy tworzeniu programów nauczania?**
- ☐ tak ☐ nie
8. **Jak częste są Pana/Pani bezpośrednie kontakty z niepełnosprawnością?**
- ☐ bardzo częste
☐ częste
☐ raczej rzadkie
☐ zdecydowanie rzadkie
☐ brak kontaktów
9. **Gdzie mają miejsce kontakty z niepełnosprawnością?**
- ☐ w domu

- ☐ wśród członków rodziny
- ☐ wśród znajomych
- ☐ w szkole
- ☐ na ulicy
- ☐ brak kontaktów

10. Od kogo Pan/Pani otrzymuje wsparcie?

Proszę wymienić

.....

11. Jakiego wsparcia oczekuje Pan/Pani jako nauczyciel?

Proszę
wymienić.....

.....

12. Czy Pana/Pani zdaniem wsparcie udzielane nauczycielom pracującym z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego jest wystarczające?

- ☐ zdecydowanie tak
- ☐ raczej tak
- ☐ trudno powiedzieć
- ☐ raczej nie
- ☐ zdecydowanie nie

13. Jak często korzysta Pan/Pani z konsultacji ze specjalistami?

- ☐ w miarę potrzeb
- ☐ często
- ☐ czasami
- ☐ rzadko
- ☐ nigdy

14. Jakie formy pomocy/wsparcia szkoła oferuje rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego? (Proszę wymienić)

.....

.....

15. **Jakie wsparcie otrzymuje uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w Pana/ Pani szkole?**

Proszę wymienić

16. **Czy otrzymuje Pan/Pani wsparcie ze strony rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?**

☐ tak ☐ częściowo ☐ nie

Jeśli tak to jakie? Proszę wymienić

17. **Jak ocenia Pan/Pani swoją współpracę z dyrekcją szkoły?**

☐ jest regularna
☐ jest sporadyczna
☐ nie ma współpracy

18. **Jak ocenia Pan/Pani swoją współpracę z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną?**

☐ jest regularna ☐ jest sporadyczna ☐ nie ma współpracy

19. **Jak ocenia Pan/Pani współpracę z rodzicami dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?**

☐ jest regularna ☐ jest sporadyczna ☐ nie ma współpracy

20. **Proszę dokonać oceny gotowości Pana/Pani szkoły do realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów w następujących zakresach. Proszę zaznaczyć właściwe**

Gotowość szkoły w zakresie	Zdecydowanie dobrze	Dobrze	Raczej źle	Zdecydowanie źle
dostępności architektonicznej budynku				
technologii wspomagających (np. czytniki)				
środków kształcenia specjalnego (pomoce dydaktyczne)				
kompetencji nauczycieli				

pomocy psychologiczno-pedagogicznej				
dostępności wsparcia płynącego spoza szkoły				
jakości współpracy z rodzicami				
współpracy pomiędzy nauczycielami				
współpracy nauczycieli ze specjalistami				
współpracy nauczycieli z dyrekcją				

21. Czy szkoła organizuje kursy, szkolenia dla nauczycieli?

☐ tak ☐ nie

Jeżeli tak to

jakie?

.....

22. W jakich kursach doskonalących lub kwalifikacyjnych brał/a Pan/Pani udział ciągu ostatnich 3 lat?

Proszę

wymienić

.....

23. Jak ocenia Pan/Pani poziom swojej wiedzy z pedagogiki specjalnej?

- ☐ zdecydowanie dobry
- ☐ raczej dobry
- ☐ trudno powiedzieć
- ☐ raczej niezadowolający
- ☐ zdecydowanie niezadowolający

24. Skąd czerpie Pan/Pani wiedzę na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych swoich uczniów?

- ☐ obserwacja ucznia podczas zajęć dydaktycznych w szkole
- ☐ obserwacja zachowań ucznia w grupie w czasie wolnym od zajęć

- ☐ rozmowa z innymi nauczycielami na temat potrzeb ucznia
 - ☐ rozmowa ze szkolnymi specjalistami na temat potrzeb ucznia
 - ☐ rozmowa spoza szkolnymi specjalistami na temat potrzeb ucznia
 - ☐ rozmowa z rodzicami uczniów na temat potrzeb ucznia
 - ☐ rozmowa z uczniem na temat jego potrzeb
 - ☐ analiza orzeczenia Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej
 - ☐ z literatury fachowej
 - ☐ z Internetu
 - ☐ z innych (jakich?)
-

25. Co rozumie Pan/Pani pod pojęciem edukacja inkluzyjna (włączająca)?

.....

26. Jak jest Pana/Pani nastawienie do edukacji inkluzyjnej?

- ☐ pozytywne ☐ negatywne ☐ ambiwalentne

36. Co Pana/Pani zdaniem stanowi największą trudność w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych?

Proszę wymienić

.....

27. Co Pana/Pani zdaniem należałoby zmienić w szkole żeby poprawić sytuację ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

.....

28. Jak ocenia Pan/Pani swój stopień zadowolenia z wykonywanej pracy?

- ☐ zdecydowanie dobrze
- ☐ raczej dobrze
- ☐ raczej źle
- ☐ zdecydowanie źle

29. Czy chętnie podjął/ęła by Pan/Pani pracę z dzieckiem niepełnosprawnym?

- ☐ zdecydowanie tak

30. Jaki system kształcenia jest Pana/Pani zdaniem najlepszy dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

- 31. Jakiego jest Pana/Pani wykształcenie i kwalifikacje zawodowe? Proszę podać kierunek:**

- ### Metryczka:

Wiek:

☐ mniej niż 5 lat ☐ od 5 do 10 lat ☐ od 10 do 20 lat ☐ powyżej 20 lat

☐ nauczyciel stażysta ☐ nauczyciel kontraktowy

☐ nauczyciel mianowany ☐ nauczyciel dyplomowany

335

Dziękuję za poświęcony czas i rzetelne wypełnienie ankiety

Aneks nr 2

**Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie**

Instytut Nauk o Edukacji

Zakład Pedagogiki Specjalnej

ul. Bielska 62 43 - 400 Cieszyn

fax. (+48) – 33 – 854 – 61 – 12

tel. (+48) – 033 – 854 – 61 – 12



**Wydział Etnologii
i Nauk o Edukacji**

Kwestionariusz Ankiety

Skierowany do dyrektorów ogólnodostępnych szkół wiejskich

Ankieta jest anonimowa i służy do zbadania przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z dzieckiem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Informacje zebrane za pomocą ankiety zostaną wykorzystane wyłącznie do analiz i opracowań o charakterze naukowym. Proszę o udzielanie szczerych i wyczerpujących odpowiedzi na wszystkie pytania.

Dziękuję

1. Ilu uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego uczęszcza do Pani/Pana szkoły?

Proszę podać liczbę

2. Ilu nauczycieli jest zatrudnionych w Pani/Pana szkole?

Proszę podać liczbę

3. Jakich specjalistów zatrudnia Pani/Pan w szkole?

Proszę
wymienić

.....

4. Czy Pani/Pana zdaniem przestrzeń szkoły jest dostosowana do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

☐ tak

- ☐ raczej tak
- ☐ raczej nie
- ☐ nie

5. W jakie elementy infrastruktury przystosowane dla osób niepełnosprawnych wyposażona jest Pani/Pana szkoła?

	TAK	NIE
podjazdy		
winda		
toalety		
poręcze		
dodatkowe oznaczenia		

6. Proszę dokonać oceny przygotowania Pani/Pana szkoły do realizacji specjalnych potrzeb

edukacyjnych uczniów w następujących zakresach. Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź

Przygotowanie szkoły w zakresie	Zdecydowanie dobrze	Dobrze	Raczej źle	Zdecydowanie źle
Dostępności architektonicznej budynku				
Technologii wspomagających				
Środków kształcenia specjalnego (pomoce dydaktyczne)				
Kompetencji nauczycieli				
Pomocy psychologiczno-pedagogicznej				
Współpracy pomiędzy nauczycielami				
Współpracy nauczycieli z dyrekcją				
Współpracy nauczycieli ze specjalistami				
Współpracy szkoły z rodzicami				
Wsparcia udzielanego rodzicom				
Współpracy ze środowiskiem lokalnym				
Współpracy z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną				

7. Czy Pani/Pana szkoła zapewnia różne formy doskonalenia dla nauczycieli?

☐ tak ☐ nie

Jeżeli tak to jakie? Proszę wymienić.....
.....

8. Czy Pani/Pana szkoła dofinansowuje doksztalcanie nauczycieli?

☐ tak ☐ nie

9. Czy Pani/Pana szkoła organizuje edukację środowiska w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów?

☐ tak ☐ nie

10. Jakie formy wsparcia Pani/Pana szkoła oferuje nauczycielom

Proszę wymienić
.....

11. Czy Pani/Pana szkoła otrzymuje dodatkowe środki w związku z kształceniem uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

☐ tak ☐ nie

12. Czy Pani/Pana szkoła korzysta z dodatkowego wsparcia finansowego z innych źródeł?

☐ tak ☐ nie

13. Czy środki otrzymywane z budżetu gminy wystarczają na zabezpieczenie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów?

- ☐ zdecydowanie tak
- ☐ raczej tak
- ☐ raczej nie
- ☐ zdecydowanie nie

14. Jakiej pomocy najbardziej potrzebuje Pani/Pana szkoła w zakresie kształcenia uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

Proszę wymienić

15. Na jaką pomoc/wsparcie ze strony dyrekcji mogą liczyć nauczyciele?

Proszę wymienić

16. Czy w Pani/Pana szkole organizowane są zajęcia pozalekcyjne?

☐ tak ☐ nie

Jeżeli tak proszę wymienić jakie.....
.....

17. Z jakich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej korzystają uczniowie z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego Pani/Pana szkole?

- ☐ zajęcia rewalidacyjne
- ☐ zajęcia dydaktyczno - wyrównawcze
- ☐ zajęcia korekcyjno-kompensacyjne
- ☐ zajęcia logopedyczne
- ☐ gimnastyka korekcyjna
- ☐ zajęcia socjoterapeutyczne
- ☐ inne jakie?.....

18. Czy w Pani/Pana szkole działa zespół diagnozujący?

- ☐ tak
- ☐ nie
- ☐ jeżeli tak kto wchodzi w skład tego zespołu?
Proszę wymienić.....

19. Jakie formy pomocy/wsparcia Pani/Pana szkoła oferuje rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

Proszę wymienić

20. Jak ocenia Pani/Pan współpracę szkoły z Poradnią Psychologiczno- Pedagogiczną?

- ☐ jest regularna ☐ jest sporadyczna ☐ nie ma współpracy

21. Jak ocenia Pani/Pan współpracę szkoły z lokalnymi władzami?

- ☐ jest regularna ☐ jest sporadyczna ☐ nie ma współpracy

22. Co Pani/Pana zdaniem należałoby zmienić w szkole żeby poprawić sytuację ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

23. Jaki system kształcenia jest Pani/Pana zdaniem najlepszy dla dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

- ☐ szkoła specjalna
- ☐ szkoła integracyjna
- ☐ klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej
- ☐ szkoła ogólnodostępna

24. Czy Pani/Pana szkoła organizuje spotkania i konsultacje ze specjalistami dla rodziców dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

- ☐ tak
- ☐ nie

25. Czy w Pani/Pana szkole programy nauczania są tworzone lub konsultowane z rodzicami uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego?

- ☐ tak
- ☐ nie

26. Czy programy nauczania dla uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego uwzględniają zalecenia Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej?

- ☐ tak
- ☐ raczej tak
- ☐ raczej nie
- ☐ nie

27. Z jakimi placówkami współpracuje Pani/Pana szkoła w zakresie edukacji uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

Proszę wymienić

28. Czy Pani/Pana zdaniem obecne przepisy prawa oświatowego sprzyjają edukacji uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej?

- ☐ zdecydowanie tak
- ☐ raczej tak
- ☐ raczej nie
- ☐ zdecydowanie nie

Metryczka:

Płeć: K /M

Wiek:

Staż pracy:

☐ mniej niż 5 lat ☐ od 5 do 10 lat ☐ od 10 do 20 lat ☐ powyżej 20 lat

Stopień awansu zawodowego:

☐ nauczyciel stażysta ☐ nauczyciel kontraktowy
☐ nauczyciel mianowany ☐ nauczyciel dyplomowany

Miejsce zamieszkania: ☐ duże miasto ☐ średnie miasto ☐ małe miasto ☐ wieś
pow. 100tyś. od 20-100 tyś. do 20 tyś.
mieszkańców mieszkańców mieszkańców

Dziękuję za poświęcony czas i rzetelne wypełnienie ankiety

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie
Instytut Nauk o Edukacji
Zakład Pedagogiki Specjalnej
ul. Bielska 62 43 - 400 Cieszyn
fax. (+48) - 33 - 854 - 61 - 12
tel. (+48) - 033 - 854 - 61 - 12



Kwestionariusz Wywiadu

Skierowany do dyrektorów ogólnodostępnych szkół wiejskich

Niniejszy wywiad prowadzony jest w ramach badań nad przygotowaniem ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Bardzo proszę o aprobatę przeprowadzenia badań i pomoc przez szczere i wyczerpujące odpowiedzi. Badania są anonimowe i będą służyły wyłącznie do celów naukowych. Jednocześnie proszę o wyrażenie zgody na rejestrację naszej rozmowy za pomocą dyktafonu. Zapis będzie użyty wyłącznie do analizy materiału.

Dziękuję

1. Ile jest pracowni przedmiotowych w Pana/i szkole?
2. Ilu nauczycieli jest zatrudnionych w szkole?
3. Jakich specjalistów zatrudnia Pan/i w szkole?
4. Jak jest liczba pomieszczeń klasowych?
5. Jakie koła przedmiotowe są organizowane w szkole?
6. W jakie pomoce dydaktyczne jest wyposażona szkoła?
7. Ile klas funkcjonuje w placówce i jaka jest ich liczebność?
8. Czy w szkole prowadzone są dodatkowe pozalekcyjne zajęcia rehabilitacyjne?
9. Czy w szkole istnieje świetlica, gdzie uczniowie mogą pozostać po lekcjach?
10. Jak wygląda transport uczniów do szkoły?
11. Jak wygląda współpraca z rodzicami uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
12. Czy rodzice chętnie włączają się w życie szkoły?
13. Czy szkoła organizuje pomoc finansową dla rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
14. Jakie wsparcie otrzymuje uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
15. Jak wygląda współpraca pomiędzy wszystkimi uczniami w szkole?

16. Jakie wsparcie szkoła oferuje rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
17. Z pomocy jakich specjalistów korzystają rodzice uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
18. Jakie wsparcie otrzymuje nauczyciel podczas zajęć?
19. Czy szkoła organizuje formy doskonalenia nauczycieli?
20. Czy szkoła finansuje lub dofinansowuje nauczycielom kursy podnoszące kwalifikacje jeśli na takie chcą uczęszczać?
21. Jakie są potrzeby szkoły?
22. Czy szkoła współpracuje z innymi placówkami oświatowymi?
23. Jakie są główne potrzeby szkoły w zakresie zabezpieczania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów?
24. Z jakimi elementami środowiska lokalnego współpracuje Pana/i szkoła?
25. Czy Pana/i szkoła prowadzi działania edukacyjne na rzecz środowiska lokalnego. Jeżeli tak to jakie?
26. Czy szkoła otrzymuje część subwencji oświatowej przeznaczonej dla uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
27. Jakie są Pana/i zdaniem największe trudności w pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
28. Czy szkoła uczestniczy w projektach unijnych?
29. Czy Pana/i zdaniem szkoła ogólnodostępna jest dobrym miejscem do kształcenia uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
30. Jakie zmiany Pani / Pana zdaniem warto w prowadzić w kierowanej przez Pana/ Panią placówce by usprawnić proces kształcenia uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

Kwestionariusz Wywiadu

Skierowany do nauczycieli ogólnodostępnych szkół wiejskich

Niniejszy wywiad prowadzony jest w ramach badań nad przygotowaniem ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Bardzo proszę o aprobatę przeprowadzenia badań i pomoc przez szczere i wyczerpujące odpowiedzi. Badania są anonimowe i będą służyły wyłącznie do celów naukowych. Jednocześnie proszę o wyrażenie zgody na rejestrację naszej rozmowy za pomocą dyktafonu. Zapis będzie użyty wyłącznie do analizy materiału.

Dziękuję

1. Jakie metody stosuje Pan/i podczas zajęć z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
2. Jaki program wykorzystuje Pan/i w pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
3. Jaki Pan/i stosuje system oceniania uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
4. Jakiego wsparcia udziela Pan/i uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
5. Jak wygląda współpraca pomiędzy wszystkimi uczniami w klasie?
6. Jak wygląda współpraca z rodzicami uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
7. Jakiego wsparcia udziela Pan/i rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
8. Czy rodzice chętnie włączają się w życie szkoły?
9. Jakie koła przedmiotowe są organizowane w szkole?
10. W jakie pomoce dydaktyczne jest wyposażona szkoła?
11. Jakie pomoce dydaktyczne wykorzystuje Pan/i w pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
12. Jak wygląda współpraca z innymi nauczycielami w szkole?

13. Jakie są Pana/i zdaniem największe trudności w pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
14. Czy korzysta Pan/i z pomocy ośrodka metodycznego i poradni psychologiczno-pedagogicznej?
15. Czy szkoła organizuje doksztalcanie nauczycieli?
16. Czy może Pan/i liczyć na dofinansowanie doksztalcania zawodowego przez szkołę?
17. Jakiego wsparcia najbardziej Pan/i potrzebuje w szkole?
18. Czy potrzeby nauczycieli w zakresie wsparcia są uwzględniane przez dyrektora szkoły?
19. Jak układa się współpraca z dyrekcją szkoły?
20. Czy Pana/i zdaniem szkoła ogólnodostępna jest dobrym miejscem do kształcenia uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
21. Jakie zmiany Pani / Pana zdaniem warto w prowadzić w szkole by usprawnić proces kształcenia uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?
22. Jak przebiega współpraca ze środowiskiem lokalnym?

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie
Instytut Nauk o Edukacji
Zakład Pedagogiki Specjalnej
ul. Bielska 62 43 - 400 Cieszyn
fax. (+48) - 33 - 854 - 61 - 12
tel. (+48) - 033 - 854 - 61 - 12



Kwestionariusz Wywiadu

Skierowany do rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego

Niniejszy wywiad prowadzony jest w ramach badań nad przygotowaniem ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Bardzo proszę o aprobatę przeprowadzenia badań i pomoc przez szczere i wyczerpujące odpowiedzi. Badania są anonimowe i będą służyły wyłącznie do celów naukowych. Jednocześnie proszę o wyrażenie zgody na rejestrację naszej rozmowy za pomocą dyktafonu. Zapis będzie użyty wyłącznie do analizy materiału.

Dziękuję

1. Na jakie wsparcie może Pani liczyć ze strony szkoły?
2. Jakie wsparcie otrzymuje Pani dziecko w szkole?
3. Jakiego wsparcia Pani oczekuje dla swojego dziecka ze strony szkoły?
4. Czy Pani dziecko może liczyć na pomoc kolegów z klasy?
5. Czy Pani dziecko napotyka na trudności związane z brakiem akceptacji przez rówieśników?
6. Czy Pani dziecko otrzymuje wsparcie ze strony nauczycieli. Jeżeli tak to jakie?
7. Jakiego wsparcia Pani oczekuje ze strony nauczycieli?
8. Jak częste są Pani kontakty z nauczycielami?
9. Jak układa się współpraca z nauczycielami?
10. Czy w razie potrzeby zwraca się Pani o pomoc. Jeżeli tak to do kogo?
11. Czy korzysta lub korzystała Pani z pomocy psychologa i pedagoga szkolnego?
12. Czy nauczyciele udzielają wskazówek do pracy w domu?
13. Czy udostępnia Pani dokumentację związaną z diagnozowaniem dziecka?
14. Czy szkoła pomaga w kontaktach ze specjalistami?
15. Z pomocy jakich specjalistów korzysta Pani dziecko?
16. Czy bierze Pani udział w konsultacjach zespołu nauczycielskiego dotyczących ustalania Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego?
17. Czy szkoła zabezpiecza Pani zdaniem specjalne potrzeby edukacyjne dziecka?

18. Czy Pani dziecko korzysta z zajęć dodatkowych organizowanych w szkole. Jeśli tak to z jakich?
19. Czy może Pani liczyć na wsparcie ze strony innych rodziców?
20. Czy otrzymuje Pani wsparcie ze strony środowiska lokalnego?
21. Czy szkoła udziela wsparcia finansowego w postaci np. darmowych obiadów, dofinansowania pomocy naukowych, zwolnienia z opłat ?
22. Czy korzysta Pani z tego rodzaju wsparcia?
23. Co Pani zdaniem należałoby zmienić w szkole aby poprawić sytuację dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole?
24. Czy uważa Pani, że szkoła ogólnodostępna to dobry wybór dla Pani dziecka?